

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
- Facultad de Psicología -

**“DISCAPACIDAD Y RESILIENCIA. INTEGRACION DEL ADULTO
SORDO A UNA ESCUELA COMUN.”**

INFORME FINAL

Trabajo de Investigación de Pre-Grado

- correspondiente al requisito curricular
conforme O.C.S. 143/89 -

Realizado por:

María Cecilia Rodríguez MAT: 5998/02 DNI 30.288.520

María Estela di Marco MAT: 5709/02 DNI 30.883.269

Supervisor: Mg. Ehuletche Ana María

Cátedra de Radicación: Psicología Educacional

Fecha de presentación: Noviembre de 2010.



Nº CLASIFICACION :	ADQUISICION :
T-13	Rose
	Nº INVENTARIO :
	R-998

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
- Facultad de Psicología -

“DISCAPACIDAD Y RESILIENCIA. INTEGRACION DEL ADULTO
SORDO A UNA ESCUELA COMUN.”

INFORME FINAL

Trabajo de Investigación de Pre-Grado

- correspondiente al requisito curricular
conforme O.C.S. 143/89 –

Realizado por:

María Estela di Marco MAT: 5709/02 DNI 30.883.269

María Cecilia Rodríguez MAT: 5998/02 DNI 30.288.520

Supervisor: Mg. Ehuletche Ana María

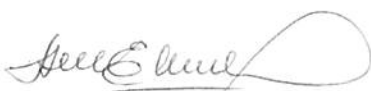
Cátedra de Radicación: Psicología Educacional

Fecha de presentación:



Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de las alumnas di Marco María Estela y Rodríguez María Cecilia de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de las autoras.

El que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por las alumnas di Marco María Estela Matrícula: 5709/02, DNI: 30.883.269; y Rodríguez María Cecilia, Matrícula: 5998/02, DNI: 30.288.520, conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los.....días del mes de.... del año...

Firma: 

Aclaración: Ana María Echeitche -

Sello Supervisor:

Lic. Ana María Echeitche
PSICOLOGA
Mat. 45.106



Informe de Evaluación del Supervisor

En mi calidad de supervisora del Trabajo de Investigación de Pregrado: *“Discapacidad y Resiliencia. Integración del adulto sordo a una escuela común.”*, de las alumnas di Marco María Estela Matrícula: 5709/02, DNI: 30.883.269 y Rodríguez María Cecilia, Matrícula: 5998/02, DNI: 30.288.520, dejo constancia que el mismo ha alcanzado un nivel satisfactorio, según el artículo 20 del Reglamento de Trabajo de Investigación.

El estudio exploró la presencia de componentes de resiliencia en alumnos sordos y oyentes que participan en un proyecto de integración que por primera vez se implementaba en nuestra ciudad con adultos sordos. Se evalúa el impacto del dispositivo de integración en los alumnos integrados como en los oyentes, a través de un pre y pos test.

Se destaca el esfuerzo y dedicación puesta por las alumnas en poder llegar a datos significativos en una temática original y de difícil aproximación por la cantidad de factores implicados en su estudio.

Las tesistas cumplieron con las actividades programadas y hubo por parte de las mismas una disposición favorable para ir modificando la construcción del trabajo en relación a los resultados obtenidos y a los aportes supervisados. En este momento pueden cuestionar sus propios criterios con sugerencias superadoras. El estudio se muestra como un aporte original para la revisión del dispositivo de integración en poblaciones tan vulnerables como la explorada.



IV

Lic. Ana María Echeburúa
PSICOLOGA
Mat. 45.106

Atento al cumplimiento de los requisitos prescritos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por las alumnas di Marco María Estela Matrícula: 5709/02, DNI: 30.883.269; Rodríguez María Cecilia, Matrícula: 5998/02, DNI: 30.288.520.

Firma y aclaración de los miembros integrantes de la Comisión Asesora:

Fecha de aprobación: 30/11/2010

Calificación: 10 (SOMERAMENTE)

S. Urquijo

Amélie
Ehule teho, Ana H.

PLAN DE TRABAJO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE PSICOLOGIA

PROYECTO DE INVESTIGACION - REQUISITO CURRICULAR

PLAN DE ESTUDIOS 1989 O.C.S 143/89

NOMBRES Y APELLIDO ALUMNAS:

María Estela di Marco – Matrícula: 5709/02

María Cecilia Rodríguez – Matrícula: 5998/02

CÁTEDRA DE RADICACIÓN: Psicología Educacional.

SUPERVISOR: Mg. Ana María Ehuletche

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE PSICOLOGIA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN – REQUISITO CURRICULAR

PLAN DE ESTUDIOS O.C.S 143/89

APELLIDO Y NOMBRES: di Marco, Maria Estela – Matrícula: 5709/02

Rodríguez, Maria Cecilia – Matrícula: 5998/02

CÁTEDRA DE RADICACIÓN: PSICOLOGIA EDUCACIONAL

SUPERVISOR: Mg. Ehuletche, Ana

TITULO DEL PROYECTO: DISCAPACIDAD Y RESILIENCIA. INTEGRACION
DEL ADULTO SORDO A UNA ESCUELA COMUN.

DESCRIPCIÓN RESUMIDA

El objetivo del presente trabajo es explorar la presencia de los componentes de la resiliencia en adultos sordos que asisten a una escuela secundaria común con relación al dispositivo integración.

Palabras Claves: Resiliencia - Integración -Sordera

DESCRIPCIÓN DETALLADA

MOTIVOS Y ANTECEDENTES

El motivo del presente trabajo es abordar la temática de la integración en adultos sordos. Hipotetizando que el dispositivo integración puede beneficiar su inclusión social. Considerando que la resiliencia es un tema emergente dentro del campo del abordaje de temáticas psicológicas que influyen en el comportamiento de los sujetos.

Prof. E. Gatti

Si bien no hay trabajos específicos sobre la temática a abordar, encontramos como antecedentes cercanos investigaciones que toman en cuenta la discapacidad, la integración y la resiliencia.

- El cuestionario utilizado en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre, Colombia, basado en la teoría de los autores Emma Werner (1982) y Wolin & Wolin (1993), que se centra en explicar los factores personales que sirven de protección y fuerza a las personas en situaciones difíciles o adversas. Los factores que se tienen en cuenta son: Introspección, iniciativa, humor, interacción, independencia, creatividad, moralidad y pensamiento crítico.
- El trabajo realizado por Omar Alicia "Las perspectivas del futuro y sus vinculaciones con el bienestar y la resiliencia en adolescentes". (CONICET). El mismo tiene por objetivo explorar las posibles relaciones entre los componentes de la resiliencia, el bienestar subjetivo y las perspectivas de futuro.
- La propuesta de la Universidad de San Martín de Porres. Escuela Profesional de Psicología, donde Ana Cecilia Salgado Lévano realiza una investigación sobre los métodos e instrumentos para medir la resiliencia: una alternativa peruana. Cuyos objetivos generales son en primer lugar describir los principales métodos de medición de la resiliencia, en segundo lugar, señalar los principales instrumentos psicológicos que se han desarrollado y en tercer lugar, dar a conocer un instrumento construido en su realidad nacional, acorde a las características psicosociales de su población.

- La revisión bibliográfica realizada por Doris E. Ospina Muñoz, "La medición de la resiliencia", que tiene por objetivo Identificar técnicas e instrumentos utilizados para la medición de la resiliencia, muestra que las técnicas e instrumentos para la medición de la resiliencia pueden agruparse en tres tipos: pruebas proyectivas, pruebas psicométricas y pruebas de imaginología.
- El trabajo de María Beatriz Fourcade del Departamento de Fonoaudiología y Comunicación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, "El proceso de Integración en la Universidad Nacional de San Luis" que plantea la idea de realizar un análisis breve de la institución Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas, en conexión con los procesos de integración-inclusión. El trabajo parte de la normativa vigente para describir fortalezas y debilidades y finalmente concluir con una propuesta. El desafío que propone es indagar en esta institución de Educación Superior y aportar algunas ideas y sugerencias útiles para aplicar.
- El artículo realizado por el Dr. Elbio Nestor Suarez Ojeda, quien hace hincapié en que la resiliencia ha sido uno de los pivotes para defender la inclusión de las personas discapacitadas en todos los aspectos de la vida comunitaria. Su aplicación en cuanto a la discapacidad es cada vez más frecuente y numerosas experiencias se han basado en este concepto.



OBJETIVO GENERAL

- 1) Explorar la presencia de componentes de resiliencia en adultos sordos.
- 2) Explorar la presencia de componentes de resiliencia en adultos oyentes.
- 3) Explorar la correlación entre la presencia de componentes de resiliencia y la permanencia de los sordos en la institución.
- 4) Explorar el dispositivo integración como potenciador en la adquisición de componentes de la resiliencia.

OBJETIVOS PARTICULARES

- 1) Estimar la cantidad de componentes de resiliencia presentes en el pretest tanto en adultos sordos como oyentes
- 2) Estimar la cantidad de componentes de resiliencia presentes en el postest tanto en adultos sordos como oyentes
- 3) Estimar la correlación entre la presencia de componentes de resiliencia y la deserción de los alumnos.

MÉTODOS Y TÉCNICAS

Para llevar a cabo el presente proyecto se realizará un estudio de tipo descriptivo-exploratorio. La muestra poblacional estará constituida por N= 40 alumnos pertenecientes a la Escuela Secundaria para Adultos N° 21 ubicadas en la ciudad de Mar del Plata, 20 integrados que provienen de la Escuela Especial N° 515 y 20 oyentes. Este último constituye el Grupo Control.

Para la investigación se adaptará y aplicará un cuestionario utilizado en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre, Colombia. El mismo fue elaborado para los fines de tal investigación, posee una validez de constructo

basada en la teoría de los autores Emma Werner (1982) y Wolin & Wolin (1993), que se centra en explicar los factores personales que sirven de protección y fuerza a las personas en situaciones difíciles o adversas. Los factores que se tienen en cuenta son: Introspección, iniciativa, humor, interacción, independencia, creatividad, moralidad y pensamiento crítico.

Se realizara una selección y traducción de ítems de los ya citados indicadores según la muestra con la que se trabajara.

Para la aplicación los enunciados serán traducidos por la intérprete al lenguaje de señas.

LUGAR DONDE SE REALIZARÁ EL TRABAJO

Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Psicología - Casita Histórica

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD	MESES					
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Búsqueda bibliográfica	x	x	x	x		
Desarrollo del marco teórico		x				
Construcción del instrumento		x	x			
Contacto con las Instituciones Educativas		x	x	x	x	x
Aplicación del instrumento			x		x	x
Análisis de los datos obtenidos			x	x	x	x
Elaboración informe				x		x
Entrega de informe parcial					x	
Entrega de informe final						x

BIBLIOGRAFÍA

- Emma Werner (1982) y Wolin & Wolin (1993). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, julio numero 017 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia pp 196-219.
- Fourcade María Beatriz. (2007). El proceso de Integración en la Universidad Nacional de San Luis. Departamento de Fonoaudiología y Comunicación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis – Argentina.
- Omar Alicia. (2006). Las perspectivas del futuro y sus vinculaciones con el bienestar y la resiliencia en adolescentes. CONICET- Argentina
- Ospina Doris E .(2007). La medición de la resiliencia. *Investigación y Educación en Enfermería* (25)1: 58-65. Universidad de Antioquia, Colombia.
- Salgado Lévano Ana Cecilia. (2005). Métodos e instrumentos para medir la resiliencia: una alternativa peruana. Universidad de San Martín de Porres, Escuela Profesional de Psicología.
- Dr Suarez Ojeda, Elbio Nestor. (2005). Resiliencia y Discapacidad. C.I.E.R. Universidad Nacional de Lanús.

Firma del Supervisor

Firma de los alumnos

Rodriguez Mo. Cecilia
di Marco, Ma. Estel

PI/Área de Investigación:

Resultado de la evaluación (aprobado/rechazar): Se requiere un libro temático específico sobre Discapacidad para contextualizar la temática. 2-10-08

Fecha: 2-9-08

lista bibliográfica:

- Schorn, Marta. (1999) Discapacidad ¿De qué? ¿Kia, Jaja Nuestra? Cap. I. Discapacidad, Bs As. Leyer.
- " : El adulto sordo. Cap. 10. Op.cit
- Dushtzky, Silvia (1996) De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. Propuesta Educativa N° 15.
- Benedetti, M.L. (1995) Sordo Mudos? Bs As. Argentina

Lic. ELISA GATTI
COORDINADORA DE RESERVIAS
PSICOLOGIA EDUCACIONAL

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	Pág. 2
MARCO TEÓRICO.....	Pág. 4
METODOLOGÍA.....	Pág. 28
ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	Pág. 32
INTERPRETACION DE LOS DATOS.....	Pág. 35
CONCLUSIONES.....	Pág. 42
BIBLIOGRAFÍA.....	Pág. 49
ANEXO I.....	Pág. 51
ANEXO II.....	Pág.100
ANEXO III.....	Pág.108
ANEXO IV.....	Pág.121

Introducción

A partir de las carencias observadas en el curriculum de la carrera de Psicología de la UNMdP en áreas temáticas relacionadas a la discapacidad en general y luego de nuestro contacto con ámbitos educativos que atienden alumnos con necesidades educativas especiales, nace nuestra inquietud sobre esta problemática. Comenzamos a preguntarnos acerca de la inclusión social de estas personas y a la vez, cuáles serían las variables o condiciones que la posibilitarían u obstaculizarían.

En nuestra búsqueda descubrimos que el interés por la problemática de la inclusión social no era solo nuestro y que hace tiempo se está trabajando; sobre todo en relación a la discapacidad. A partir de esta situación nos encontramos con un proyecto en ejecución que integra alumnos de la Escuela de Educación Especial N° 515 de sordos e hipoacúsicos a la Escuela Secundaria de Adultos N° 21 de la ciudad de Mar del Plata¹.

Nos incluimos en el mismo con la motivación de explorar el tema de la resiliencia en esta población. Esto nos permitió investigar la presencia de componentes de resiliencia tanto en los alumnos integrados como en los oyentes, quienes se encuentran inmersos en este dispositivo de integración, por primera vez implementado en nuestra ciudad con adultos sordos.

Evidentemente nuestra idea clave tenía que ver con el concepto de resiliencia y poder analizarlo en cuanto a la presencia de sus componentes en esta

¹ “Proyecto de Integración de personas jóvenes y adultos sordos a un servicio de enseñanza media de adultos”, y gestión del mismo se adjuntan en el Anexo I del presente trabajo de investigación.

población, apuntando a describir los factores más relevantes. Esto nos obligó a pensar en un instrumento para recoger los datos a ser estudiados. Pero nuestro desafío no se agotaba ahí, sino que debíamos pensar en una adaptación para las características de nuestros sujetos de estudio.

Para dar cuenta de los resultados, se contextualiza el mismo en el entorno del proyecto mencionado, y se describen las experiencias en los talleres, donde obtuvimos testimonios de cómo esta problemática los atraviesa, y cómo los influye el dispositivo de integración.

A partir de este trabajo consideramos que podríamos reflejar las dificultades con las que conviven las personas con este tipo de discapacidad así como las posibilidades que brinda el dispositivo de integración para superarlas. Nos encontramos con un tipo de población que muchas veces queda relegada o excluida socialmente, lo cual dificulta tanto su inclusión desde lo educativo, así como desde lo laboral y profesional.

Marco Teórico

En el transitar por el camino de esta temática que investigamos, fueron surgiendo diferentes búsquedas bibliográficas que se centraron básicamente en tres conceptos principales: el de inclusión social, integración en general y específicamente de personas con un tipo particular de discapacidad como es la sordera y esa nueva noción que nos resonaba, y sobre la que creímos que era bueno hacer hincapié, la "Resiliencia"; sobre todo por lo positivo que encontrábamos en la misma para encarar el tema de la inclusión social del discapacitado.

Que entendemos por discapacidad

Martha Schorn² plantea que la discapacidad, cualquiera esta fuere, sensorial, intelectual o motriz no afecta al sujeto en su totalidad, lo que "marca" es en verdad la mirada de los "otros", que lo encuadran en la categoría de lo diferente, no permitiendo el surgimiento o la continuidad de un SER con mayúscula. Sabemos que la discapacidad no es una enfermedad. Aunque puede ser la secuela de la misma. Tampoco es un síntoma que al cabo de cierto tiempo va a desaparecer. Es una marca real que va a acompañar a este niño, adolescente u adulto a lo largo de la vida. Pensar que esta temática no debe ser estudiada por la medicina o solo por ella, es erróneo. Lo fundamental es que podamos comprenderla en el sentido más amplio.

² Schorn, Martha. (1999): "Discapacidad: una mirada distinta, una escucha diferente", Buenos Aires: Lugar Editorial.

Este lugar tan especial que ocupa la persona con discapacidad moviliza sentimientos ambivalentes en la familia, en la escuela y en otras instituciones de la sociedad. La sociedad anhela algo así como la ilusión de una unidad espacial y temporal sin fracturas. La existencia de la discapacidad quiebra la idea mítica de completud o de perfección narcisista.

Debemos terminar de disolver las dicotomías entre lo somático y lo psíquico, entre lo familiar y lo extrafamiliar, lo que corresponde a ellos y lo que nos corresponde a nosotros. Debemos pensar al niño y al adulto disminuido simplemente como una persona con más o menos limitaciones donde su cuerpo habla del psiquismo y el psiquismo se expresa en el cuerpo.

Sobre la integración y la educación de personas sordas

Vivimos en una sociedad compuesta por muchos y varios grupos de personas, diferentes entre sí, que forman parte de la esencia de nuestra cultura y su futuro. Pero la forma en la que están organizadas nuestras sociedades lleva a que algunos grupos no sean capaces de ejercer plenamente sus derechos fundamentales y sean excluidos socialmente.

La integración es la consecuencia de la participación de las personas en todos los ámbitos de la sociedad, siendo un proceso dinámico que debe estar basado en la igualdad tomando a la diversidad como efecto enriquecedor en una sociedad inclusiva.

Iniciando la década del 60, comienza un largo proceso de elaboración a nivel internacional tanto de políticas sociales como educativas que culmina con la

inclusión de personas con discapacidades en el sistema formal de educación. Los países del norte de Europa fueron los precursores, donde a partir de la instauración del concepto de normalización se comienza a gestar lo que se denominó revolución copernicana en la educación especial, que consistió en incorporar al alumno con necesidades educativas especiales (NEE) en el contexto social y educativo de la escuela común, entendiendo que estas necesidades son determinadas por ese contexto. La razón de este cambio debe buscarse por un lado, en los movimientos a favor del derecho de las minorías a no ser discriminadas en razón de sus diferencias, y por otro, en la creciente conciencia de las condiciones de marginación en las que vivían las personas con discapacidad.

La integración social educativa de personas con necesidades especiales no es, ni tendría que ser una excepción. Todos los seres humanos nacemos iguales y diferentes, y gracias a ello tenemos necesidades, deseos y derechos especiales. Sin embargo, cuando las diferencias son utilizadas como estigmas, tarde o temprano se instala la segregación, la discriminación y la exclusión como respuesta social y como padecimiento de quienes son víctimas de ello.

La cultura, las pautas sociales, la normativa (que se imponen sutil o violentamente) determina cuáles semejanzas y diferencias han de ser valorizadas o denostadas según el lugar, el momento histórico y, fundamentalmente, los grupos que ejerzan el poder.

A pesar de esto y aun cuando sabemos que un proyecto de integración puede no ser para siempre, intentar la concurrencia a una escuela común, plantea un

desafío, devolviendo la capacidad de recuperar el presente y proyectarse en el futuro.

Esto de la integración nos lleva a pensar en las relaciones con los pares, y plantearnos ¿Quiénes son los pares?. Para poder considerar al otro un par, tiene que hacerse posible la comunicación. Si la escuela es una preparación para la vida (de afuera de la escuela), es válido que se presenten los mismos obstáculos que aparecerán siempre, como el sordo con los oyentes, el ciego con los videntes. Pero, en el aspecto educativo, más que las barreras necesitamos los facilitadores de la comunicación, ya que de otro modo se puede empobrecer el aprendizaje. El docente como facilitador no es el que da todas las respuestas al alumno, impidiéndole buscarlas por sus propios medios, sino el que le facilita el camino para que los obstáculos, los conflictos cognitivos tengan lugar, puedan aparecer.

En el caso de la educación de sordos, hay quienes piensan que este tipo de comunicación constituye una limitación: “tener una lengua es tener poder, tener poder sobre los demás y sobre uno mismo”. Y tenemos tan incorporado el uso de la lengua, fluye de una manera tan natural, simple, cotidiana, que nos cuesta dimensionar su poder.

No hay manera de educar si entre los alumnos y los docentes no se comparte el mismo código, si entre el alumno y el docente no hay intersubjetividad. Al compartir una lengua se pueden producir efectos sobre el otro o sobre el entorno. Con un acto de habla se puede cerrar una puerta o se puede abrir otra. Sólo con hablar.

Es difícil imaginar hasta qué punto la sociedad en su conjunto ignora las

alternativas de vida de ciertos grupos cuya existencia transcurre discretamente, en paralelo, como es el caso de las personas sordas y sus familias.

El adulto sordo asume frente a la sociedad dos actitudes corrientes y en si mismo comunes. Se retrae y entonces entiende mucho menos de lo que puede y por inhibición y desconfianza dice: “No entiendo”, “es muy difícil para mí”, “ no sé si podré hacerlo” o “no creo estar capacitado” o por el contrario ataca, desafía, se revela y hasta se automargina, continuando esa marginación subliminal que fue traduciéndose con el paso de los años en rasgos de carácter de humor o de malhumor, caracterizándose al adulto sordo en ciertos medios como personajes irascibles o desconfiados.

La verdad es que en su devenir toda persona sorda u oyente estructura una identidad individual y social. La primera es lo que le permite a uno ser lo que es a pesar de todo y del tiempo y la segunda es su manera de ser en el mundo, su manera de ser visto, aceptado o no, una identidad que se fue armando a partir del lugar que los “otros” han posibilitado o permitido que fueran.

En la adultez la sociedad exige que toda persona se presente con lo que tiene, con lo que ha logrado hasta ese momento. Allí identidad individual e identidad social se conjugan en una sola identidad siendo las cartas de presentación con las cuales todos debemos insertarnos en las nuevas instituciones sociales, la institución matrimonial y la laboral.

Entonces ¿Cuáles son las vicisitudes por las que atraviesa el adulto sordo en esta inserción en la sociedad?

Graciela Alisedo (1994)³ expresa en relación a esto que la deficiencia auditiva destina a la persona que sufre, a una discapacidad social (como todas las discapacidades) definida centralmente como un quedar fuera del rol interactivo más humano entre los humanos: intercambiar con los otros, por medio de un código que todo lo puede, ideas, experiencias, datos de la vida cotidiana, miedos, saberes, amores, amigos, enemigos.

¿Disminuidos, “diferentes” o personas con necesidades especiales? Sería interesante rescatar la subjetividad de quienes tienen necesidades especiales y valorarlos como personas, que a pesar de estas necesidades, disponen de algunas capacidades más allá de sus requerimientos de ayuda, tratamientos y contención. Esto significa considerarlos sujetos psíquicos que mas allá de sus diferencias, tendrían que ser considerados desde sus potencialidades.

Acerca de la Resiliencia

El último punto al que hicimos referencia nos lleva a pensar en el concepto de Resiliencia, el cual aparece a fines de la década del '70.

La discusión en torno al mismo se inicio en el campo de la psicopatología, dominio en el cual a través de varias investigaciones se constató con gran asombro e interés, que algunos de los niños criados en contextos de riesgo, no presentaban carencias en el plano biológico ni psicosocial, sino que por el

³ Alisedo, G., Melgar, S., Chiocci, C., "Didáctica de las ciencias del lenguaje". Paidós. Buenos Aires, 1994.



contrario, alcanzaban una “adecuada” calidad de vida.

Más que centrarse en los aspectos negativos, en el estudio de la resiliencia, se prioriza observar aquellas condiciones que posibilitan el abrirse a un desarrollo más sano y positivo.

Aunque la resiliencia ha sido aplicada tradicionalmente al estudio de niños en situaciones de extrema adversidad, en la actualidad su campo de actuación no se restringe únicamente a este sector de la población, y de hecho, se estudia la resiliencia también en población adulta al mismo nivel que en población infantil, así como las aplicaciones del concepto en la comunidad, la familia y la educación promoviendo la prevención.

Como afirman Melillo y Suárez Ojeda (2001) el término resiliencia proviene del latín *resiliere* y significa “volver a entrar saltando” o “saltar hacia arriba”. En física, la resiliencia (de *resilia*: volver a estado original. Recuperar la forma originaria) se refiere a la capacidad de los materiales de volver a su forma cuando son forzados a deformarse.

Las ciencias sociales se han servido del concepto aplicándolo como metáfora para describir fenómenos observados en personas que, a pesar de vivir en condiciones de adversidad, son de todas maneras capaces de desarrollar conductas que les permiten una buena calidad de vida.

Una definición posible de resiliencia es: *“la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y salir fortalecido o transformado por experiencias de adversidad”*.⁴

A través de las distintas investigaciones sobre el tema ha quedado

⁴ Citado en Melillo y Suárez Ojeda 2001 Pág. 20.

demostrado que no se nace resiliente ni se adquiere de forma natural, esto depende de la interacción de la persona y su entorno humano. Este hallazgo es de gran importancia ya que al ser una característica que se adquiere, esto permite fomentar su adquisición.

La resiliencia puede ser medida y es parte de la salud mental. De hecho la misma ha sido reconocida como un aporte a la promoción y mantenimiento de la salud mental.

Existen ciertos factores protectores, los cuales promueven comportamientos resilientes, pueden agruparse en tres grandes categorías: los atributos personales, los apoyos del sistema familiar y aquellos provenientes de la comunidad. Sin embargo, el carácter protector que adquieren estos factores se los otorga la interacción que cada uno de ellos tiene con el medio que rodea a las personas, en momentos determinados. En cambio, como señalan Kotliarenso y col. (1997) si actúan en forma independiente, no resultan ser lo suficientemente protectores.

Wolín & Wolín (1993) utilizan la teoría del Mándala para denominar el conjunto de características o cualidades protectoras de la resiliencia que todos los sobrevivientes exitosos tienen para afrontar la adversidad. Este autor retoma la mayoría de factores descritos por Werner, los cuales define de la siguiente forma: *Introspección* se refiere a la capacidad de comprender las cualidades de sí mismo y de los otros, y poder reflexionar de una forma activa y personal sobre las experiencias vividas. *Interacción* es la habilidad para establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas, a fin de balancear la propia necesidad de empatía y aptitud para brindarse a otros. *Iniciativa* es el placer de exigirse y

ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes; se refiere a la capacidad de hacerse cargo de los problemas y de ejercer control sobre ellos. *Independencia* es la capacidad de establecer límites entre uno mismo y los ambientes adversos; alude a la capacidad de mantener una sana distancia emocional y física, sin llegar al aislamiento. *Humor* es la capacidad de encontrar lo cómico en la tragedia; se mezclan el absurdo y el horror en lo risible de esta combinación. *Creatividad* significa crear e innovar en lo personal, lo familiar, lo artístico, lo científico y lo social para transformar la realidad por medio de la solución de problemas. Por último, *Moralidad* es el deseo de una vida personal satisfactoria, amplia y con riqueza interior; se refiere a la conciencia moral, a la capacidad de comprometerse con valores y de discriminar entre lo bueno y lo malo (Cáceres, Fontecilla & Kotliarenco, 1997; Grotberg, Infante, *et al.*, 1998; Mercado, Castaño & Barreto, 2004; Werner, 1992; Wolín & Wolín, 1993).

Dentro de la educación, la resiliencia juega un papel importante, ya que mediante la promoción de ésta se puede favorecer el desarrollo de competencias sociales, académicas y personales, que permitan al estudiante sobreponerse a situaciones adversas y salir adelante en la vida (Ruter, 1987). Sin embargo, su estudio en las instituciones educativas ha sido muy pobre, especialmente las que tienen que ver con la educación superior (Haz & Castillo, 2003; Lamas & Lamas, 1997; Peralta, 2005). Pocas investigaciones intentan relacionarla con el rendimiento académico, ya que, a pesar que el rendimiento se mira como una variable multidimensional que es influenciada por factores familiares, sociales, pedagógicos y por las características del propio sujeto (Schiefelbein & Simmons, 1981), los teóricos

tienden a investigar los determinantes de éste en otras socio-demográficas como la edad, el sexo, el estado civil y variables relacionadas con el tiempo dedicado al estudio, la dificultad de las carreras, el colegio de procedencia, entre otras (Aitken, 1982; Di Gresia & Porto, 2000; Di Gresia, Porto & Ripani, 2002), y se ha profundizado muy poco en los factores personales de los estudiantes.

La resiliencia se ha estudiado en relación a las emociones positivas, ha sido uno de los principales temas abordados por la Psicología Positiva y uno de los primeros conceptos en tener repercusión en el país. La repetida experimentación de emociones positivas es una característica de las personas resilientes. Se utilizan como estrategias de afrontamiento. Así, se ha encontrado que las personas resilientes hacen frente a experiencias traumáticas utilizando el humor, la exploración creativa y el pensamiento optimista (Fredrickson y Tugade, 2003).

En síntesis se puede decir que la resiliencia abre un abanico de posibilidades, en tanto enfatiza las fortalezas y aspectos positivos, presentes en los seres humanos. Se preocupa por observar aquellas condiciones que posibilitan un desarrollo más sano y positivo.

El estudio de las emociones positivas bajo la luz de la Psicología Positiva, representa un retorno al estudio de cómo estos sistemas y sus interacciones dan lugar a una buena adaptación y desarrollo, así como también dan lugar a la resiliencia. Esto ha provocado un evidente cambio en las bases para entender y ayudar a los niños en riesgo y para potenciar las capacidades de los que no lo están. Por consiguiente, se puede decir que las metas en prevención e intervención se están redireccionando hacia el estudio de los problemas, así como

también al estudio de lo que está bien, o lo que se supone sano.

Los profesionales de la salud y la educación se encuentran, en su quehacer cotidiano, con personas o grupos que viven situaciones de vulnerabilidad, que parecen difíciles o imposibles de superar. Sin embargo, la realidad nos muestra que no sólo las superan, sino que salen fortalecidos de esas circunstancias.

A partir de lo antedicho podemos pensar a las personas sordas como parte de una comunidad “resiliente”, que posee características que derivan de experiencias, modos de vida y una lengua en común. Esto no significa que esta comunidad se encuentre aislada o excluida de la sociedad en general y de otras comunidades con particularidades diversas. Cada persona sorda nació dentro de una familia con una historia, vive en un barrio, práctica o no una religión. Además, cada persona sorda tiene una personalidad, gustos y formas de ser y de actuar que lo caracterizan como individuo. Los sordos pertenecen a la sociedad general y necesitan interactuar con y dentro de la sociedad en la que viven para desarrollarse integralmente como miembros de la misma. Un individuo no debe dejar de ser quien es para integrarse, no necesita asimilarse para integrarse.

Respecto a estas cuestiones María Luisa Benedetti⁵ plantea diferentes niveles de sordera y de interpretación de los mismos desde una mirada social.

Se refiere a que ser sordos oralizados significa que son personas sordas a las cuales se les ha enseñado a articular sonoramente las palabras que usamos nosotros, los oyentes, y de esa manera se le facilita el diálogo a la persona oyente.

⁵ Benedetti, María Luisa. (1995): “Sordo- ¿Mudos? (un mundo a conocer)”, Editorial TEKNÉ.

Cierto es que el aprendizaje de la lengua oral es tremendamente fatigoso y tedioso para el niño sordo. Sobre todo cuando el objetivo principal que persiguen profesores y fonoaudiólogos es que el niño hable como un oyente. No importa cuán angustiante pueda resultar esta experiencia para el niño: ¡Debe hablar!

En relación a la lengua de señas, generalmente la transmisión de esta es de padres sordos a hijos sordos u oyentes, de alumnos mayores o alumnos menores en los institutos de educación para niños sordos.

En épocas en que la Lengua de Señas fue absolutamente reprimida en todo el mundo, los alumnos la aprendían de manos de algún celador o personal de maestranza sordos que vivían junto a los niños pupilos en esas instituciones oficiales.

En la actualidad la Lengua de Señas paulatinamente va siendo reconocida, sobre todo en los países del primer mundo en donde en establecimientos oficiales o privados se la enseña ni bien el niño sordo ingresa a los primeros niveles del jardín de infantes.

En nuestro país son escasísimos los establecimientos en los que se enseña la L.S.A (Lengua de Señas Argentina). Esta es transmitida por profesores especialistas en la educación del niño sordo y que tiene un amplio dominio de la misma; también en esas escuelas hay personas sordas adultas que asisten a los maestros, ya sea para mantener conversaciones en L.S.A con los niños, o bien narrándoles cuentos o comentándoles cualquier tema de interés general. Otros adultos sordos con título habilitante, suelen tener a su cargo, por ejemplo, la clase de Actividades Prácticas.



Es importante resaltar que la mayoría de las personas cree que los sordos se comunican haciendo uso del alfabeto para sordos, es decir, de manera dactilológica. Alfabeto que casi todo el mundo, alguna vez, habrá aprendido especialmente durante la infancia. También es cierto que, en nuestro país, por ejemplo existe un alfabeto argentino que utiliza una seña para cada letra, pero ya no circunscribiéndose exclusivamente a las distintas posiciones de la mano, sino que la misma puede contactar otras partes del cuerpo: oreja, pecho, garganta, boca, sien (siempre es de la cintura para arriba).

La realidad es que las personas sordas-llamadas tradicionalmente sordomudas- se comunican asignándole a cada palabra una seña determinada y que pertenece a la Lengua de Señas que ellos conocen. A veces esa palabra puede ser una oración. Las frases se van conformando por la suma sucesoria de señas con sentido, pero lo cierto es que también sucede que hay palabras que no poseen seña y entonces se recurre al alfabeto para “escribirla” deletreándola, tal es el caso de algunos vocablos muy abstractos o terminología técnica y científica o neologismos recientemente incorporados al habla cotidiana y que están a la espera de que una nueva seña, nazca para nombrarlos. A esta lengua silenciosa, le sucede lo mismo que a sus pares, las lenguas sonoras; un vocablo es aceptado por el consenso general de los miembros de una sociedad hermanados por una lengua y una historia sociocultural singular.

¿Hablamos de sordos, de sordomudos o de mudos?

“El léxico de los oyentes no solo se enriquece por el hábito de la lectura, sino

porque permanentemente estamos escuchando vía televisión, vía radiofonía, vía conversaciones, más y más vocablos infinitamente repetidos, es esta una de las razones por las que tengo el convencimiento de que muchas personas semianalfabetos están en mejores condiciones de mantenerse informadas, que muchos sujetos sordos que pueden leer y escribir”. (María Luisa Benedetti 1995).

Cuando una persona sorda aprende a articular las palabras, las debe memorizar para siempre, ya que la imposibilidad de la audición obstaculizará la recreación permanente de los vocablos adquiridos. Podrán leerlas, escribirlas, o algún familiar podrá repetírselas, indudablemente, no es lo mismo que si pudieran escucharlas, tal como nosotros, los oyentes.

El tiempo del que disponen para ese aprendizaje es muy corto. El tiempo que dura su escolarización primaria especial. Este es el momento y quizás, el único en sus vidas, en que tendrán oportunidad de poder nutrirse, sostenidamente, del mundo de los saberes y de las palabras.

De ahí en más alejados del universo de la escolaridad, podrán ir incorporando lentamente nuevas palabras y otras, quizá, se hayan perdido en la memoria.

En cuanto a las categorías dentro de la escala de la sordera: En general se llama sordos profundos a aquellos que no escuchan nada, no escuchan bocinas, ni música puesta a todo volumen, ni teléfonos, ni sirenas de ambulancias. Inútil es colocarles un audífono porque no modifica en lo absoluto lo intenso de la sordera.

Estas sorderas suelen ser la consecuencia de daños neurológicos producidos en el área cerebral que domina el centro de la audición, secuela, por ejemplo, de una meningitis. También suelen ser producto de accidentes congénitos

(producidos durante la gestación), sin impronta genética (hereditario), como por ejemplo enfermedades eruptivas (rubéola) padecidas por mujeres embarazadas durante los tres primeros meses de gestación. También las hay de origen genético, tal es el caso de familias enteras de sordos. Atribuyen esta anomalía, algunos médicos genetistas, al hecho de que las personas sordas suelen elegir como pareja a otra que tiene la misma problemática acústica.

Existen otros grados de sordera menos severas y que responden a la denominación de hipoacusias leves. Estas también pueden tener origen genético, congénito, accidental (intoxicaciones), traumatismos específicos del aparato auditivo, vejez, con mayor o menor resto auditivo en un oído o en ambos.

Tanto sordos profundos como hipoacúsicos, en sus diferentes grados de audición, entrarían dentro del campo de la sordera y no se hablaría de categorías sino que lo que sucede es que dentro de la comunidad sorda, se establecen jerarquizaciones en donde la escala de audición esta en estrecha relación con la escala de valores socialmente reconocidos.

Es mejor “visto” y envidiado aquel que está más cerca del lugar oyente. A él se le atribuyen logros intelectuales, laborales, sociales y de otro orden. Mientras que, cuando se refieren a un sordo profundo y más si es de nacimiento, esa condición solo basta para dudar de su capacidad intelectual, laboral, social.

El oyente es el que ocupa el lugar de privilegio y con quien quisieran identificarse, pareciera ser que ellos también ignoran que poder oír no garantiza completad alguna y que reparar los ideales frustrados de nuestros padres, forma parte de una existencia psíquica que nos convoca a todos por pertenecer a la raza

humana. Solo nuestra propia singularidad habrá, quizás, de trazarnos diferentes vías para ilusionar, conformar lo inconformable constitutivo.

Entonces tenemos que la mayoría de los sordos adultos de hoy fueron educados dentro de una concepción oralista, que tenía la sana intención de ayudarlos a hablar, pero tuvo en la práctica el nocivo efecto de prohibirles, por más de sesenta años, el uso de la Lengua de señas, lo que los privó de acceder al manejo real de una lengua, la cual por ser visual es la lengua de natural adquisición por parte de las Personas sordas.

Esta carencia lingüística y el énfasis en el habla y no en la educación, llevó a que la gran mayoría de Personas sordas solamente accedieran a los primeros años de la primaria, y sean hoy analfabetas funcionales.

Su bajo nivel educativo y la ausencia de oportunidades sociales, de comunicación y laborales en equidad, sumado al hecho de que la mayor parte de las causas de la sordera se relacionan con condiciones deficientes de atención en salud, ha hecho que su calidad de vida sea inferior.

A la vez el tipo de educación recibida y estimulación por parte del ámbito familiar, así como del educativo, contribuyeron a esta diversidad como es habitual que ocurra en la constitución subjetiva de cada uno de nosotros, sin olvidar los obstáculos propios de la discapacidad.

En base a lo dicho, Marta Schorn (2008) expresa que todos sabemos que al niño oyente nadie le enseña a hablar, simplemente la lengua la adquiere del encuentro continuo con sus padres y medios circundantes. La situación del niño sordo es sin embargo bien distinta, pues en el caso en el que llegara a poder

adquirir la lengua oral, lo hará en otros tiempo y de otra forma, generalmente con un retraso de dos a cuatro años, por lo cual hasta ese momento su comunicación lingüística con sus padres puede ser pobre o nula, con las consecuencias que esto trae para el desarrollo del pensamiento y su estado emocional. Por lo tanto la sordera es la deficiencia menos visible, pero cuyas secuelas son las que más comprometen el desarrollo superior del sujeto humano.

Según plantean Silvana Veinberg y Mariana Reuter⁶, podríamos decir entonces que, la pertenencia a la comunidad sorda no está marcada por el grado de pérdida auditiva sino por cuestiones que más tienen que ver con la identificación y con el compartir determinados valores de la comunidad. El ser sordo, el ser hipoacusico o el ser oyente no alejan ni acercan, no incluyen ni excluyen, no existen como entidades independientes, sino que conforman solo una parte de los grandes grupos de individuos dentro del sistema educativo integrado.

Cuando la integración se plantea de forma unidireccional, la forma y las condiciones de la integración están marcadas por el grupo de la mayoría y la “normalización” toma como punto de referencia a aquellos “sujetos considerados normales, que representan a la media estadística general”.

En los últimos años se han observado movimientos tendientes a favorecer el reconocimiento y el respeto por las diferencias individuales lo que ha generando cambios que beneficiaron la reflexión sobre la integración educativa.

Brindar las mismas oportunidades a todas las personas, trabajar con las

⁶ Silvana Veinberg y Mariana Reuter (1998): VI Jornadas de Educación Especial y II Jornadas Interáreas. Integración de los sordos adultos en la transformación del sistema educativo. Programa de Formación de Maestros Sordos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

capacidades y no con las deficiencias, son la base sobre la que se funda la concepción de la integración.

Acceder a las mismas oportunidades significa equiparar el nivel de información y de experiencias previas que proporcionen a los sordos el conocimiento necesario para desarrollar al máximo sus potencialidades. Esto implica la utilización de una forma de comunicación y una lengua capacitante, a través del canal visual, accesible para ellos. A través de este canal los sordos pueden alcanzar no solo la cantidad de información requerida sino también el nivel de lectura y escritura y eventualmente la habilidad para desempeñarse mediante la lengua oral que les permita integrarse laboral y socialmente.

A pesar de que se apunta al reconocimiento y el respeto por el derecho de los individuos es imprescindible especificar en qué se piensa cuando se habla de “niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales” o de “niños con discapacidad”.

Se proponen leyes, métodos pedagógicos, tratamientos, para los “discapacitados” o para los “individuos con necesidades especiales”, como si éstos conformaran un grupo homogéneo. Un discapacitado motor oyente es tan diferente de un sordo como lo es un no discapacitado motor, y sin embargo ambos están incluidos dentro de la misma política de integración educativa. Es inevitable que cuando se habla de “los discapacitados” el que habla está inspirado en sus experiencias y conocimientos previos responsables de su discurso.

Cada persona con necesidades especiales es diferente de otra, sus necesidades son especiales para ese individuo, y al mismo tiempo, estas

necesidades son compartidas por otros. Los “discapacitados sordos” no necesitan rampas ni talleres protegidos, los “discapacitados motores” no necesitan una lengua particular para comunicarse. Cada persona sorda es diferentes de otra, pero comparte con otro sordo una de las necesidades fundamentales en la vida de cualquier persona: la necesidad de comunicarse en una lengua accesible para él, la necesidad de comprender y ser comprendido a través del canal visual. Integrar al sordo al sistema educativo implica ofrecerle un ambiente lingüístico en el que se pueda desenvolver naturalmente, ofrecerle la posibilidad de socializarse con sus compañeros y de identificarse con sus maestros.

En un sistema educativo integrado, los objetivos de la educación son los mismos para los diferentes grupos de personas, teniendo en cuenta la individualidad de cada sujeto. Dentro de este sistema se contemplan las especificidades de los diferentes grupos humanos y se crean los ámbitos propicios para su mejor desenvolvimiento

De igual modo, los niños con discapacidad deberían estar incluidos dentro del “gran sistema educativo”, y sin embargo, se plantean objetivos diferentes para la educación especial. La observación detallada de los objetivos de la educación especial definidos en el artículo 28 de la ley Federal de Educación se inscribe dentro de un marco más clínico que pedagógico:

Art. 28:

Los objetivos de la educación especial son:

a) *Garantizar la atención de las personas con estas necesidades educativas desde el momento de su detección. Este servicio se prestará en escuelas o*

centros de educación especial.

b) Brindar una formación individualizada normalizadora e integradora, orientada al desarrollo integral de la persona y a una capacitación laboral que permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción”.

La educación en el caso de las personas con necesidades educativas especiales se define a través de términos médico-clínicos tales como “atención”, “detección” y “servicios” (objetivo a). El segundo objetivo planteado intenta establecer los parámetros por los cuales la educación ofrecerá a estos individuos una formación que permita su desarrollo integral. En este caso, la normalización se refiere al acercamiento de las condiciones de vida de una persona, a la realidad y género de vida de la comunidad a la cual pertenece, brindándoles un contexto social similar al que ofrece al resto de los miembros de su comunidad. El contexto social debe ofrecerle un lugar de identificación y de desenvolvimiento lingüístico que le permita aprovechar las experiencias y el conocimiento recibido de forma similar al resto de los miembros de la comunidad.

La integración del sistema educativo presupone la inclusión de todas las personas dentro del mismo. Esto no implica la integración obligatoria de un grupo con el otro, esto no implica la anulación de las diferencias. Esto significa el reconocimiento y la adaptación de los recursos disponibles teniendo en cuenta las realidades individuales.

La integración del sistema supone un currículo que contemple la participación activa de los sordos dentro del sistema.

La implementación de un sistema educativo coherente, que responda a las

necesidades de toda la población, la implementación de una “escuela para todos” en todos los niveles y en todas las direcciones requiere de una reformulación de la diferencia. La integración unidireccional supone a un grupo responsable de brindar las mismas oportunidades a todas las personas; ese mismo grupo de poder es el que evalúa las deficiencias y las capacidades y es el que establece las diferencias.

La interpretación de la diferencia obedece a la cercanía o a la lejanía desde donde se la mire.

Se considera la integración como un proceso lineal en el cual si los niños son integrados en escuelas regulares desde pequeños, esto se proyectará en un futuro de integración en la vida adulta. Las experiencias para y de integración no son coherentes con las demandas de las personas sordas, de integrarse en un ambiente participativo, de derechos y obligaciones compartidas.

En segundo lugar es interesante señalar el carácter pasivo de los individuos involucrados en el proceso de enseñanza. Ellos son integrados, ayudados, interpretados, evaluados, “enseñados”. Esto es exactamente contrario a lo que debería llamarse un proceso de integración. Dentro del sistema educativo general, los sordos son capaces de integrar, ayudar, interpretar, evaluar y enseñar.

Como plantea Luisa Benedetti (1995), es cierto que muchas cosas se han pasado por alto como consecuencia de la deformación, o por el peso de falsas creencias, o simplemente por no poder poner en práctica un poco de sentido común. Yendo a un ejemplo concreto, tenemos, que las personas sordas, aman por sobre cualquier medio de comunicación, la televisión; y al respecto nos podemos preguntar ¿Este medio cumple con las expectativas del televidente

sordo? No.

Por ejemplo si de campaña de prevención contra el sida se trata, quedan absolutamente desinformados, pues estas campañas refuerzan las imágenes con una voz en *off*, y si se dice refuerzan, es porque ellas mismas resultan insuficientes para darnos una idea cabal de la cosa de que se trata. Otro ejemplo: Las películas generalmente están dobladas al castellano, razón por la cual no es necesario que estén subtituladas. Obviamente, esto dificulta entender el argumento de la película para el sujeto sordo. Comenta Benedetti que cuando ha planteado esta situación antes sus pares oyentes, ha recibido respuestas del tipo ¿Y cuál es el problema si saben leer los labios? El problema no es solo uno sino que, mínimamente, son dos. Primero: ¿cuántos sordos que dominan la lectura labial saben el idioma inglés o el idioma original que usan los protagonistas? Segundo: si los dominasen, ¿qué sucede si el personaje se coloca de espaldas o de costado al espectador? (la autora cita el ejemplo del film “Te amare en silencio”).

Lo lamentable de todo esto es que la ignorancia introduce el malestar, la frustración y la marginación en el seno mismo del hogar de los sordos vía una televisión hecha para algunos y no para todos.

En cuanto a las tareas que desempeñan las personas sordas en el mundo laboral suelen ocuparse de tareas administrativas o de maestranza, depende de la necesidad de la institución. Claro que la necesidad de la institución nunca coincide con la de la persona sorda; esta, muchas veces, debe aceptar tareas menores aunque este capacitada para las de orden administrativo. La realidad es que no

hay demanda de personal sordo y las bolsas de trabajo de las asociaciones que los nuclean deben hacer ingentes esfuerzos para que el cupo de vacantes para discapacitados sea una realidad equitativa.

De una u otra manera no tienen un lugar, un espacio en el cual estén trabajando todos los sordos juntos. Comparten el espacio físico de la oficina o departamento, junto al resto del personal oyente.

La integración, por cierto, no es nada fácil y suelen sentirse muy aislados, ya que no pueden participar de las charlas generales que se crean entre sus pares oyentes, sobre todo en las oficinas estatales.

Generalmente, y esa es una de las quejas, suelen estar recargados de trabajo. Ellas no tienen oportunidad de distraerse, ni charlando, ni usando el teléfono para llamados particulares, ni atendiendo llamados para otros, se abocan a su trabajo y lo sacan rápidamente, en ese sentido, a la no distracción se une una necesidad de demostrar que son muy capaces a pesar de no poder oír. Para ellos, aunque despotriquen en contra de sus jefes y compañeros oyentes, el que habla esta en un plano superior y, de él espera el reconocimiento. Y el reconocimiento solo pasa por darles el trabajo que los demás dejaron inconcluso, diciéndoles- Tu inteligente, tu rápido, tu hacerlo muy bien- A la hora de cobrar los haberes y de repartir cargos, los sordos mastican, una vez más, su humillación. No les sucede a todos, pero si, a una inmensa mayoría.

En cuanto a la *importancia de que los profesionales aprendan la lengua de señas* es indicado decir que no solo los profesionales del área de la salud, sino que esto debería ser extendido a abogados, contadores, asistentes sociales,

representantes de cultos religiosos, maestros odontólogos, policías, enfermeros, ejecutivos que tengan a cargo personal sordo, personal de juzgados, los padres de niños sordos, etc.⁷

La persona sorda tiene vedado casi totalmente la posibilidad de intercambiar con los otros por medio de una código, no solamente porque la deficiencia auditiva la discapacita en la lengua sonora del oyente, sino también porque la intolerancia de la sociedad moderna la desconoce como hablante legítimo de la lengua propia de la comunidad de personas sordas, la Lengua de Señas.

Extranjeros de ninguna parte, minoría sin voz ni voto, los sordos transitan sin embargo, cotidianamente, el difícil e insoslayable camino de la vida y de la convivencia en el desmesurado mundo urbano de los oyentes. Nacen, estudian, trabajan, se enamoran, se casan, son hijos, padres y abuelos en el seno de la Sociedad Oyente a la que forzosamente (necesariamente) pertenecen y de la que son marginados por una fuerzas centrífuga que solo entiende de minusvalías en términos de asistencia y beneficencia. No de respeto a la diferencia. Mucho menos de instancias adaptativas de parte de la mayoría hacia la minoría (salvo en circunstancias en las que la minoría detenta el poder económico o social).

Pero felizmente, la sociedad produce también grupos de personas “disidentes” con el statu quo, que se afirman en conductas de revisión y evaluación y que contribuyen positivamente a la diversidad social. (Graciela Alisedo, Bs.As, 1994).

⁷ Se adjunta en Anexo I (Pág.98) ejemplo de testimonio del libro Sordo ¿Mudos? – Un mundo a conocer- De María Luisa Benedetti. (Pág.31-34).

Metodología

A continuación se exponen las características del diseño y la metodología utilizada. Posteriormente se discutirán los resultados obtenidos en función de los objetivos formulados y se propondrán –a modo de conclusión- nuevas líneas de investigación sobre el tema.

Objetivo general:

- Explorar la inclusión del adulto sordo en la educación secundaria común desde el concepto de sujeto resiliente⁸.

Objetivos particulares:

- Identificar los componentes de resiliencia presentes en el grupo de alumnos sordos.
- Identificar los componentes de resiliencia presentes en el grupo de alumnos oyentes.
- Analizar el impacto del dispositivo integración en la capacidad resiliente⁹ del grupo de alumnos sordos.

Tipo de Diseño

Para la realización de esta investigación se usó un diseño de tipo exploratorio, transversal descriptivo, de características cuantitativas. Además, se pudo

⁸ "Se entiende por sujeto resiliente aquel que tiene la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y salir fortalecido o transformado por experiencias de adversidad". (Citado en Mellilo y Suárez Ojeda)

⁹ Según Werner E. (1997), "la capacidad resiliencia estaría compuesta por los siguientes factores: introspección, interacción, iniciativa, independencia, humor, creatividad, moralidad y pensamiento crítico" (factor descrito por Werner en 1982).

enriquecer la misma con la utilización de métodos de recolección de datos que permitieron tener una visión cualitativa de la temática abordada.

Participantes

La población está constituida por N= 40 alumnos pertenecientes al primer año de la Escuela Secundaria para Adultos N° 21 ubicada en la ciudad de Mar del Plata. De la misma, la muestra –intencional no probabilística- está compuesta por N= 26 alumnos, de los cuales 13 pertenecen a dicha escuela (grupo control) y 13 son integrados provenientes de la Escuela de Educación Especial N° 515 (grupo experimental). El total de la muestra se ajusta a la cantidad de alumnos que aceptó participar para la aplicación del instrumento.

Instrumento

Para la recolección de datos se adaptó y se aplicó en forma autoadministrada¹⁰ una Escala tipo Likert.

Adaptación de la Escala

Para la construcción del instrumento se tomó como referencia la escala y el cuestionario utilizado en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre, Colombia¹¹, que posee una validez de constructo basado en la teoría de los autores Emma Werner (1982) y Wolin & Wolin (1993), que se centra en explicar

¹⁰ Debido a que este tipo de población requiere el complemento contextual para la transformación de conceptos abstractos en términos más concretos y cotidianos, para una mejor comprensión y genuina elección de los alumnos, se contó con la orientación de docentes interpretes de la lengua de señas.

¹¹ Peralta Díaz S., Ramírez Giraldo A., Castaño Buitrago H., (2006) "Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre" (Colombia).

los factores personales que sirven de protección y fuerza a las personas en situaciones difíciles o adversas. Los factores que se tienen en cuenta son: Introspección (IN), iniciativa (IC), humor (H), interacción (IT), independencia (ID), creatividad (C), moralidad (M) y pensamiento crítico (PC).

La base de datos inicial consta de 90 ítems¹², los cuales se distribuyen en los 8 factores a tener en cuenta para la medición. Se realizó una selección y traducción de ítems de los ya citados indicadores según la muestra con la que se trabajó. En un primer momento se ajustó la cantidad de preguntas, tomando solo aquellas que reflejan los factores que queremos medir de una manera más sencilla y acorde al tipo de sujetos al cual se aplicó.

Se tomaron 2 preguntas positivas por variable a las cuales se les agregó su respectiva pregunta negativa buscando mantener la consistencia del instrumento. La distribución de los enunciados por variables de análisis es la siguiente : 1-9-17 y 25 (variable introspección); 2-10-18 y 26 (variable interacción); 3-11-19 y 27 (variable iniciativa); 4-12-20 y 28 (variable independencia); 5-13-21 y 29 (variable humor); 6-14-22 y 30 (variable creatividad); 7-15-23 y 31 (variable moralidad) y 8-16-24 y 32 (variable pensamiento crítico).

Los 32 ítems se puntúan mediante una escala Likert de cinco puntos: 1= Nunca; 2= Casi nunca; 3= a veces; 4= por lo general y 5 = siempre).¹³

Se empleó además la **observación participante y directa** en el marco de

¹² Se adjunta Cuestionario de Resiliencia original en Anexo II (Pág. 101) del presente trabajo de investigación.

¹³ Se adjunta Cuestionario de Resiliencia adaptado para alumnos de la Escuela Secundaria de Adultos N° 21, de la ciudad de Mar del Plata. Anexo II (Pág. 106) del presente trabajo de investigación

encuentros semanales, donde se abordaron temáticas relacionadas al proyecto de investigación (**resiliencia, discapacidad e inclusión del adulto sordo, entre otros**). Dichos encuentros se llevaron a cabo en el espacio áulico con el grupo de alumnos integrados.

Procedimiento

El **instrumento** se administró de manera grupal. El proceso se llevó a cabo en dos etapas: en un primer momento pre-test (mayo de 2008), se tomó al grupo de oyentes y al grupo de alumnos integrados. Su duración fue de 45 minutos aproximadamente en cada grupo para cada toma.

En una segunda etapa post-test (mayo de 2009) fue administrado a los mismos grupos y con el mismo tiempo de ejecución.

La observación participante y directa se llevó a cabo en los encuentros semanales en las instalaciones de la Escuela Secundaria de Adultos N ° 21 durante el transcurso del ciclo lectivo con una duración de una hora aproximadamente cada día.

Procesamiento de datos

Los datos obtenidos del cuestionario en el pre y pos test de alumnos integrados y oyentes, fueron procesados con el software SSPS 10, obteniendo datos de la estadística descriptiva y pruebas de significatividad con la representación gráfica de las mismas¹⁴. Se obtuvieron las frecuencias grupales y porcentuales de los

¹⁴ Se adjuntan gráficos en ANEXO III (Pág.120).

componentes resilientes y la media intra e Inter grupo. Se utilizó para las comparaciones el estadístico "t" de student.

Los datos cualitativos obtenidos en los talleres semanales, donde se abordaron y debatieron diferentes temáticas referidas al proyecto de investigación, se volcaron a modo de cierre en forma de opiniones escritas de los participantes. Las mismas fueron agrupadas en 4 temáticas:

- 1) La escuela como medio de inclusión social
- 2) Interacción con los pares
- 3) Interacción con el equipo docente
- 4) Valoraciones del proyecto

Análisis de datos

En cuanto a los **datos cuantitativos** tenemos que, la **media** de la capacidad de resiliencia para la muestra para el pretest fue de 107,5 para ambos grupos. Un 69,2 % de alumnos integrados y un 23,1 % de oyentes se encuentran por debajo de esa media. (Anexo III Pág.109 -110. Tabla 1 y 3).

En el pos test un 84,6 % de alumnos integrados y un 30,8 % de oyentes se encuentran por debajo de esa media. (Anexo III Pág.109 -110. Tabla 2 y 4).

Respecto de la **capacidad de resiliencia**, se encontraron diferencias significativas al nivel de ,05 (prueba t = -2,33) en el pre test entre alumnos integrados y oyentes (Anexo III Pág.111.Tabla 5). Mientras que en el post test la diferencia significativa fue al nivel de ,001 (t=-3,65). (Anexo III Pág.112. Tabla 6).

En cuanto a los **componentes de resiliencia** en ambos grupos (intra-grupo), y en



ambas etapas (pre y post test), no se observaron diferencias significativas en general. Sin embargo, en alumnos integrados, el componente "humor" mostró un nivel de ,026 según la prueba de significatividad. (Anexo III Pág.113. Tablas de componentes de resiliencia).

En cuanto a los componentes de resiliencia entre ambos grupos (Inter-grupo) y en ambas etapas (pre y post test) no se observan diferencias significativas según la prueba de significatividad.

Los **datos cualitativos** que fueron recogidos de las opiniones surgidas en los talleres de acuerdo a los distintos debates, abordaron temáticas como: ***qué es la resiliencia, controversias sobre la ley de discapacidad, la sordera como cultura, inclusión educativa de las personas con sordera, posibilidades profesionales y laborales, expectativas del proyecto de integración del que formaban parte, etc.*** ¹⁵

También, como cierre de los encuentros, se recogieron opiniones escritas de los alumnos, con el fin de plasmar datos más concretos sobre aquello que se fue trabajando durante el ciclo de los talleres. Se tomo como disparador la pregunta **-¿Que opinan del proyecto de integración del cual están participando?-**

Dichas respuestas se clasificaron en las siguientes temáticas: ¹⁶

-La escuela como medio de inclusión social:

"El secundario me pareció bárbaro por hacer grupo entre sordos y oyentes."...

"Gracias al proyecto de integración, aceptaron unirse sordos y oyentes"...

"Yo estoy acostumbrado a la integración con oyentes y sordos, me gusta mucho compartir y charlar con

¹⁵ Se adjunta información utilizada en los talleres como disparador de diversas temáticas a fines a la integración e inclusión social. Anexo IV (Pág.121).

¹⁶ Los entrecorillados corresponden a transcripciones de comentarios de alumnos que ejemplifican lo expuesto.

los chicos”...

“Yo con esfuerzo aprendo algo nuevo, es para distraerme y hacerme bien”...

En su mayoría, los alumnos integrados, consideraron a la escuela secundaria como una posibilidad de inclusión social más allá de lo pedagógico.

-Interacción con los pares:

“Los chicos oyentes y sordos estamos muy bien en nuestra relación, siempre nos ayudamos, compartimos con los chicos, nos juntamos en casa o bares o boliches con mis compañeros”...

“Los oyentes algunas veces me ayudan, me prestan algo, por ejemplo lo que no tengo escrito”...

“Con mis compañeros nos llevamos bien cien por cien”...

“Me gustó compartir entre oyentes y sordos porque hay buena onda en algunos grupos y otros no”...

“Con mis compañeros oyentes tenemos una relación normal como cualquier vecino de barrio”...

“Mejor relación con los compañeros que con los profesores”...

“ La secundaria es una experiencia maravillosa pero con cien por cien sordos porque compartimos y comunicamos más que con los oyentes...los oyentes se integran con los sordos pero muy poco..., Siempre uno o dos... por amor o intereses por el estudio. Algunos oyentes aprovechan a los sordos”...

En este punto no se encuentran diferencias significativas entre las opiniones del grupo de alumnos integrados.

-Interacción con el equipo docente:

“Hay buena relación con algunos profesores, otros no porque es difícil de entender oralmente”...

“Nosotros con los profesores si muy bien, depende, con algunos hay confianza del año pasado... este año falta acostumbrarnos con los chicos y profesores”...

“Me gusta el trabajo de los profesores, pues estamos bien incluidos en el sistema educativo secundario”...

“Me gusta compartir, hablar y aprender, con algunas palabras me ayuda la interprete para entender lo que habla el profesor”...

En este punto vemos que los alumnos integrados valoran el apoyo y la cercanía de los docentes en tanto y en cuanto adaptan las clases y se interiorizan de las diferencias. Igualmente uno de los inconvenientes principales es la adaptación de

la currícula a sus necesidades.

-Valoraciones del proyecto:

“Me gustó mucho porque hoy en día puedo comunicarme e integrarme en su cultura, ayudarlos”...

“Me pone muy feliz el saber que si quiero todo es posible”...

“Para nosotros fue bueno porque aprendemos algo diferente, a comunicarnos”...

“Si nos gusta, entre todos nos ayudamos”...

“Cuando nos anotamos sabíamos que había un grupo de sordos integrados y quisimos estar en este grupo”...

Las consideraciones por parte de alumnos, tanto integrados como oyentes, frente al conocimiento del proyecto (antes de la ejecución), manifestaron las expectativas de logro para el mismo, enfatizando que sería un medio de inclusión social que les permitiría aprender con el otro.

Interpretación de los datos

En cuanto a los **datos cuantitativos**, se tomó la media de la capacidad de resiliencia de 107,5 para comparar resultados del pos test luego de la aplicación del dispositivo integración.

Los datos muestran que para el pre test el 23,1 % de oyentes se encuentran por debajo de esa media y que en el pos test este porcentaje aumento a 30,8%. Mientras que el 69,2% de los alumnos integrados en el pre test estaban por debajo de la media y en el pos test este porcentaje aumento a 84,6%. Este dato significativo, muestra que no se dan los resultados esperados, teniendo en cuenta que la integración educativa, presupone el reconocimiento y la adaptación de los recursos disponibles teniendo en cuenta las realidades individuales. Esto indica que, dentro de la educación, la resiliencia juega un papel importante, ya que

esta falta de continuidad y de integración que se observa debido a la rotación en sus cargos, les ha resultado difícil establecer relaciones. Esto demuestra como las situaciones de pérdida no favorecen los procesos de aprendizaje.

Ante tal situación, es importante destacar la figura del intérprete como alguien que ha podido permanecer junto a ellos en este proceso y ha sido el mediador imprescindible para poder interactuar tanto con los alumnos oyentes como con los profesores. Con su ayuda, han podido sobrellevar las dificultades y conectarse con el “mundo oyente” tan ajeno a ellos, tratando de entender una estructura de funcionamiento muy distinta de la que ellos manejan. Por esto, es importante referirnos a la importancia que los profesionales aprendan la lengua de señas. Es indicado decir, que no sólo los profesionales del área de la salud, sino que esto debería ser extendido a la sociedad en su totalidad, y sobre todo a los docentes que se embarcan en este tipo de proyectos de integración.

La persona sorda tiene vedada casi totalmente la posibilidad de intercambiar con los otros por medio de una código, no solamente porque la deficiencia auditiva la discapacita en la lengua sonora del oyente, sino también porque la intolerancia de la sociedad moderna la desconoce como hablante legítimo de la lengua propia de la comunidad de personas sordas, la Lengua de Señas.

No obstante lo planteado en las expresiones escritas, debemos decir que: observamos una contradicción entre lo transmitido en las mimas y lo observado por nosotras en los talleres semanales. A lo largo de los encuentros, sobre todo los alumnos integrados, que fueron quienes participaron en forma continua de los talleres, han manifestado cierta disconformidad con el proyecto de integración en

sí, y han expresado las falencias del mismo en forma constante.

En relación al grupo, si bien algunos de los alumnos han demostrado conformidad con la integración, otros han expresado cierta contrariedad respecto de la actitud de los oyentes para con los alumnos integrados, lo cual no ha favorecido su integración. Han manifestado mejor predisposición los sordos a la integración y a su vez mejor relación en su grupo. Ante la situación de sentirse excluidos y desfavorecidos frente al grupo de oyentes, en muchas oportunidades se apoyaron entre ellos saliendo fortalecidos en tales circunstancias, resaltando que en ocasiones hay intereses de parte de estos mostrando una actitud disruptiva para con la integración en sí e interpretando todo acercamiento de los compañeros oyentes como abusivo e interesado.

De acuerdo a esto podemos referirnos a aquello planteado por Graciela Alisedo (1994) quien expresa que la deficiencia auditiva destina a la persona que sufre, a una discapacidad social (como todas las discapacidades) definida centralmente como un quedar fuera del rol interactivo más humano entre los humanos: intercambiar con los otros, por medio de un código que todo lo puede, ideas, experiencias, datos de la vida cotidiana, miedos, saberes, amores, amigos, enemigos. Cada persona sorda es diferentes de otra, pero comparte con otro sordo una de las necesidades fundamentales en la vida de cualquier persona: la necesidad de comunicarse en una lengua accesible para él, la necesidad de comprender y ser comprendido a través del canal visual. Integrar al sordo al sistema educativo implica ofrecerle un ambiente lingüístico en el que se pueda desenvolver naturalmente, ofrecerle la posibilidad de socializarse con sus

compañeros y de identificarse con sus maestros.

Es importante destacar que si bien los talleres eran abiertos al grupo en general (sordos y oyentes), los oyentes concurren esporádicamente, participando de manera pasiva y manteniendo, desde el espacio físico, cierta distancia con respecto al resto e incluso sintiéndose ellos mismos excluidos de un proyecto de trabajo que interpretaron como exclusivo para los alumnos integrados. Manifestaron terminar siendo ellos los excluidos, ya que los docentes ponían toda su atención en los alumnos sordos.

Solo dos alumnas oyentes han expresado que el proyecto las ayudó a integrarse con personas que se comunican de otra manera, logrando con el paso del tiempo una buena interacción. Con lo cual, podemos pensar, que ante la imposibilidad de compartir este acto fundamental que es el de comunicarse, no se ha llegado a lograr un buen vínculo entre los alumnos ni entre estos y los profesores.

También es importante mencionar que desde la escuela, se propicio un espacio de concurrencia semanal donde se dictaban clases de lengua de señas, al cual no acudieron ni los alumnos oyentes, ni los docentes en su totalidad, lo cual provocó el cese de las mismas en pocos meses. Si hacemos referencia a La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (sancionada y promulgada en Diciembre de 2006, por el Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso) ¹⁷ la cual regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en el territorio de la República Argentina, en varios de sus artículos, se hace referencia a la necesidad de una exhaustiva formación por parte del docente, para poder

¹⁷ Ley de Educación Nacional N° 26.206. Cap. II en Anexo IV (Pág.122)

conducir el proceso enseñanza aprendizaje de la manera más satisfactoria posible. Y recordamos que en el capítulo II de la presente Ley, llamado “La Formación Docente”, y dentro de éste en el Artículo 71, se expresa lo siguiente: *“La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as”*. Vemos como, según lo planteado por la ley, en este caso, desde el proyecto no se ha entrenado a los docentes ni estos han tomado el compromiso de hacerlo por ejemplo ante esta alternativa de las clases de lengua de señas, lo cual hubiese sido facilitador para su trabajo frente a las particularidades de estos alumnos. Así como no se han tenido en cuenta las áreas afectadas por dicha discapacidad, y las particularidades que el entorno requeriría para facilitar el proceso de enseñanza- aprendizaje. De este modo, las relaciones se dificultan, teniendo en cuenta que no hay manera de educar si entre los alumnos y los docentes no se comparte el mismo código, si entre el alumno y el docente no hay intersubjetividad. Al compartir una lengua se pueden producir efectos sobre el otro o sobre el entorno, con un acto de habla se puede cerrar una puerta o se puede abrir otra; solo con hablar.

En base a lo anterior, podemos decir, que notamos que las opiniones escritas de los alumnos integrados no reflejan claramente aquello que manifestaron durante

todos los encuentros, donde han expresado su disconformidad no solo con el proyecto de integración en sí, teniendo en cuenta sus expectativas iniciales, sino respecto de su implementación, de la actitud de los docentes en general, y de las posibilidades frustradas de inclusión social que siguen experimentando en su vida cotidiana más allá de lo educativo. Razones que nos llevaron a debatir sobre la ley de discapacidad, y sobre las posibilidades laborales y profesionales de las personas sordas en especial, lo cual si bien mostraba su descontento, fomentó sin embargo iniciativas importantes como: el tratar la ley respecto de las posibilidad de inclusión laboral, para lo cual se convocó a una diputada quien luego de escuchar las inquietudes y solicitudes de los alumnos, se comprometió a tratar estas cuestiones formalmente en las asambleas llevadas a cabo por los miembros del municipio. A la vez que se convocó a representantes del INADI en nuestra ciudad con los cuales se abordaron temáticas referidas a las dificultades que atravesaban diariamente en cuanto a la realización de trámites y concurrencias a lugares públicos donde no se contaba con el asesoramiento correspondiente del personal para atender a personas con tales características, ni se contaba con la infraestructura necesaria. Estas cuestiones si bien los alentaron a seguir en su lucha, sin embargo no ocultaban el mal estar general que los obstáculos cotidianos les generaban, comenzado por los vividos en la escuela y extendiéndose a la sociedad en general.

Conclusiones

Luego de haber transitado por los diferentes temas que hicieron a nuestra investigación, podemos decir que, sin dudas, al comenzar este camino nos encontramos con una gran cantidad de información y sensaciones que fue muy complejo ajustar para luego volcar, de manera que no se perdiera lo importante y sustancioso de nuestra investigación.

El propósito comenzó siendo el de explorar los componentes de resiliencia presentes en este grupo de alumnos inmersos en un proyecto de integración, teniendo en cuenta que no se suele relacionar este término -resiliencia- con el de discapacidad, y que además la sordera como un tipo de discapacidad no ha sido muy explorada.

Sin embargo ya en el primer contacto dimos cuenta de la necesidad que existía en ellos de contar con un espacio donde pudieran expresar las dudas e inquietudes respecto al proyecto de integración del que formaban parte. Por tal motivo creamos los talleres semanales, donde con el tiempo, el debate creció y pudimos abordar cuestiones que hacen a sus historias, a su vida cotidiana, a sus expectativas profesionales y laborales, y a su cultura en general, más allá de tratar la implementación del programa de integración en sí.

Compartiendo el ámbito educativo con los alumnos integrados de la escuela secundaria, dimos cuenta de nuestra dificultad para comunicarnos con ellos, y que esto que nos pasaba a nosotras como oyentes, se generalizaba al resto de sus compañeros y profesores. Lo cual entendíamos, obstaculizaba el proceso de integración.

Reflexionando sobre lo anterior, empezamos a descubrir que en realidad el preconcepto que tenemos de la sordera, y podríamos incluir a la sociedad en general, está en reducirlo exclusivamente a la imposibilidad de oír. Preconcepto que abandonamos casi naturalmente ya que en el compartir cotidiano se fue desvaneciendo.

Poco a poco descubrimos que su estructura psíquica se conforma de manera diferente a lo que sucede con los oyentes, de manera tal que su forma de captar, interpretar y responder a un mensaje requiere, además de la dinámica, de otros elementos simbólicos y contextuales que hacen al proceso de comunicación.

Más allá de las dificultades con las que nos encontramos al iniciar la investigación con este grupo, destacamos que desde su lugar, nos facilitaron ciertas herramientas básicas que en un principio nos ayudaron a pasar esa barrera de la diferencia de códigos en la comunicación. Lo cual se fue dando a través de un intercambio mutuo, donde ellos querían entendernos y nosotros a ellos.

Una vez que estas cuestiones de la comunicación se naturalizaron, que fuimos adquiriendo códigos comunes, pudimos empezar a ver qué, la sordera es una característica de identificación grupal, son sujetos con singularidades diversas lo cual “los define” más allá de su imposibilidad de oír.

Sus opiniones proporcionaron un gran valor a la investigación ya que nos permitieron reflejar la cotidianeidad de su vida, la manera en que ellos se vinculan específicamente en cada uno de sus entornos. A través de la narración o descripción de la historia particular de cada miembro, de los debates y preguntas que surgieron, de reacciones, de propuestas de cambio, etc., se fue construyendo

un sentido colectivo, una significación y un valor explicativo a las problemáticas pertenecientes a este grupo de adultos sordos, brindándonos la posibilidad de conocer facetas y dimensiones que de otro modo no se hacían evidentes y que desconocíamos por completo previo a iniciar la presente investigación.

Hoy sabemos que en la escuela existe un tiempo y espacio asignado para el aprendizaje y adquisición de distintos elementos: teóricos, prácticos, actitudinales, comportamientos, valores, etc. Es el ámbito más propicio ya que cumple una función socializadora. Los sujetos pasan gran parte de su infancia atravesados por la institución escolar, contextualizados en una relación marcada por la función de “enseñar – aprender”. Por todo esto, la escuela brinda una oportunidad única para el desarrollo de distintas potencialidades, fortalezas, actitudes y conductas positivas que son herramientas necesarias para afrontar y resolver distintas situaciones de adversidad presentes o futuras.

Asimismo la integración o inclusión educativa es un proceso, a través del cual, las escuelas regulares van buscando y generando los apoyos que requiere el alumnado con dificultades y necesidades educativas especiales con el objetivo de recibir de manera equitativa la estimulación y aprendizajes que le permitan una vida funcional, productiva y de autorrealización dentro de la sociedad en la que se encuentran.

Debemos incrementar y difundir el interés por profundizar la conceptualización y la práctica del *modelo de desarrollo resiliente* ya que nos ofrece una verdadera alternativa eficaz, efectiva y eficiente para el diseño de intervenciones psicosociales preventivas acompañando al sujeto desde sus orígenes.

Nuestra primera tarea es reconocer aquellos espacios, cualidades y fortalezas que han permitido a las personas enfrentar positivamente experiencias estresantes. Estimular una actitud resiliente implica potenciar esos atributos incluyendo a todos los miembros de la comunidad en el desarrollo, la aplicación y la evaluación de los programas de acción.

Esto nos invita a poner el foco de atención en la adquisición del desarrollo de competencias y no en las dificultades. Es imprescindible que la escuela despliegue todos sus recursos para lograr una comunidad educativa inclusiva orientada hacia la integración social en general.

En base a esto, es importante tener en cuenta que si bien la escuela debería cumplir la función de agente protector esto no implica el asociar la protección a la ausencia de problemas, sino por el contrario aceptar y reconocer que toda convivencia implica encuentros y desencuentros. Es así que más que eliminar los problemas o factores de conflicto para una convivencia y funcionamiento escolar satisfactorio, la invitación es a incorporarlos como estímulos para la creatividad que conduzcan al desarrollo de nuevas fortalezas.

De acuerdo a esto último y en relación puntualmente a este proyecto de integración de alumnos sordos a la educación secundaria común, podemos decir que se ha desarrollado satisfactoriamente si consideramos que los mismos se han apoyado entre ellos potenciándose para llevar adelante la tarea diaria de escolarización común con las exigencias que esto implica, que de por sí, son muy distintas a las que estaban acostumbrados y eso ya implica un nuevo esfuerzo de su parte para lograr la adaptación esperada.

Sin embargo, si nos referimos a la hipotetización de que el dispositivo integración podía beneficiar la inclusión social de este grupo, objetivo que primariamente buscaba este proyecto entre alumnos sordos y oyentes, entre alumnos sordos y docentes, y si vamos un poco más allá, entre dos grupos que hoy esta sociedad nos presenta, “los que pertenecen y los excluidos o los que deben incluirse”; vemos que aquí, es donde se han presentado las mayores dificultades. Lo cual si bien podemos pensar como una falla, también muestra una de las posibles consecuencias de la implementación de este tipo de experiencias, teniendo en cuenta que este es un proyecto que de alguna manera se presenta como una “prueba piloto”.

Por tales motivos consideramos importante contar en este tipo de experiencias con la motivación tanto interna como grupal (apoyo y contención institucional) de proponerse el desafío de adaptar la currícula a las características de los alumnos. A la vez que favorecer sus potencialidades (aptitudes detectadas por el docente) para lograr las metas que se proponen para su educación. Centrando los esfuerzos educativos, debido a las peculiaridades cognitivas de los alumnos integrados, fundamentalmente en las habilidades y uso de la comunicación.

Creemos que sería interesante en próximas investigaciones, trabajar en las dificultades que atraviesan las docentes en este tipo de procesos enseñanza-aprendizaje. Ya que entre las falencias se observo puntualmente la dificultad en las técnicas para adaptar las diferentes tareas y la falta de información y conocimiento sobre este tipo de discapacidad. Sería interesante hacer mayor

hincapié en orientar a los docentes respecto de estrategias de intervención y orientación al momento de realizar las adaptaciones curriculares.

Consideramos de suma importancia el apoyo y contención que se requiere desde el contexto institucional para llevar a cabo la tarea de emprender un proyecto de integración con tales características. Pues creemos que el proceso enseñanza-aprendizaje si bien está a cargo del docente, no es responsabilidad absoluta del mismo. Sino que requiere del soporte institucional, el cual garantizaría la labor articulada del equipo docente en general.

La presente investigación podría ser el inicio de una revisión crítica de la implementación de este tipo de proyectos, que de alguna manera comienzan siendo muy ambiciosos, pero que por la falta de preparación de sus partes y respectivo seguimiento del mismo no llegan a cumplir las expectativas deseadas.

La integración educativa supone un currículo que contemple la participación activa de de todos sus miembro dentro del sistema. Es la consecuencia de la participación de las personas en todos los ámbitos de la sociedad, siendo un proceso dinámico que debe estar basado en la igualdad tomando a la diversidad como efecto enriquecedor en una sociedad inclusiva.

La integración del sistema educativo, presupone la inclusión de todas las personas dentro del mismo. Esto no implica la integración obligatoria de un grupo con el otro, esto no implica la anulación de las diferencias. Esto significa el reconocimiento y la adaptación de los recursos disponibles teniendo en cuenta las realidades individuales.

Bibliografía

- Aitken, N. (1982). "College student performance, satisfaction and retention: specification and estimation of a structural model". [Rendimiento escolar estudiantil, satisfacciones y retención: especificación y estimación de un modelo estructural]. *Journal of Higher Education*. 53 (1), 32-50.
- Alisedo, G., Melgar, S., Chiocci, C., *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Paidós. Buenos Aires, 1994.
- Benedetti, María Luisa. (1995): Sordo- ¿Mudos? (un mundo a conocer), Editorial TEKNÉ.
- Cáceres; Fontecilla & Kotliarenco. (1997). "*Estado de arte en resiliencia*". Recuperado agosto 12 de 2005.
- Coll, Salvador Cesar: "Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento". Pág. 177.
- Di Grecia & Porto. (2000). "Características y rendimiento de estudiantes universitarios". *Documento de Trabajo 24*, Universidad Nacional de la Plata, Argentina.
- Di Grecia; Porto & Ripani (2002). "*Rendimiento de los estudiantes de las universidades públicas argentinas*".
- Grotberg; Infante; Kotliarenco; Munist; Ojeda & Santos. (1998). "*Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*". Recuperado 15 de agosto de 2005.
- Haz, A. & Castillo, R. (2003). "Adultos resilientes al maltrato físico en la infancia". *Terapia psicológica*. 21 (2), 121-135.
- Lamas, H. & Lamas, J. (1997). *El adulto mayor en Perú*. Recuperado agosto 27 de 2005.
- Luthar SS, Cicchetti D, Becker B. "The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work". *Child Development* 2000; 71(3):543-562.
- Melillo, A, Suárez Ojeda, E. (2001): Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas. (Compiladores) Buenos Aires: Paidós.

- Mercado; Castaño & Barreto. (2004). *"Construcción de la escala de estimación de la actitud resiliente en niños de 9 a 11 años de educación de básica primaria de las instituciones públicas de la ciudad de Sincelejo"*. Tesis: Corporación Universitaria del Caribe CECAR.
- Necesidades Especiales. ¿Cuándo es posible la Integración? Ed. Novedades Educativas. 0 a 5 La Educación en los primeros años. Bs. As. 2004.
- Peralta Díaz S., Ramírez Giraldo A., Castaño Buitrago H., (2006) Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia).
- Peralta, S. (2005). *"Capacidad resiliente en estudiantes de primer semestre de la Universidad de Sucre, durante el segundo período de 2005"*. Corporación Universitaria del Caribe CECAR
- Prada, E. (2005): "Psicología Positiva y Emociones Positiva".
- Rutter, M. (1987). "Resiliencia psicosocial y mecanismos de protección". *América Journal of Orthopsychiatric*. 57(3), 316-329.
- Schiefelbein & Simmons. (1981). "Los determinantes del rendimiento escolar: reseña de la investigación para los países en desarrollo". Bogotá, Colombia: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- Schorn, Martha. (1999): *Discapacidad una mirada distinta, una escucha diferente*, Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Silvana Veinberg y Mariana Reuter (1998): VI Jornadas de Educación Especial y II Jornadas Interáreas. Integración de los sordos adultos en la transformación del sistema educativo. Programa de Formación de Maestros Sordos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Wasjman y Glaze, (2003): *Historia de la Educación Especial en el mundo en Temas cruciales II Integración Escolar* (Comp. Susana Ré). Editorial Fundación Infancias. Buenos Aires. Argentina.
- Werner, E. (1997). *Vulnerable pero invencible: los niños de alto riesgo del nacimiento a la madurez*. California, USA: University of California.



Werner; Smith & Ruth. (1982). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth* [Vulnerable pero invencible: Un estudio longitudinal de niños y jóvenes resilientes]. Nueva York, USA: McGraw-Hill.

Wolin, S. & Wolin, S. (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity* [El ser resilientes: como sobrevivientes de problemas familiares pueden estar por encima de la adversidad]. Nueva York, USA: Villard Books.

Páginas de Internet:

www.educar-argentina.com.ar/SET2007/educ261.htm.- Ley de Educación Nacional N° 26.206.

<http://www.quierovertebien.com>-. "Anuncian decreto por inclusión laboral en Mar del Plata", "Mar del Plata tendrá interpretes de lengua de señas en todos los actos públicos", "La municipalidad de General Pueyrredón ofrece un servicio gratuito de intérprete de lengua de señas".

Anexo I

Proyecto de integración de personas jóvenes y adultos sordos a un servicio de enseñanza media común de adultos. Mar del Plata, Agosto 2001.

Proyecto de integración en secundario común. Escuela Media N° 21 y Escuela Especial N° 515. 2009.

Contenidos del espacio curricular: “Prácticas del lenguaje de Educación Intercultural Bilingüe”. La Plata. Noviembre 2007.

Fragmento del libro de María Luisa Benedetti. (1995): “Sordo- ¿Mudos? (un mundo a conocer)”.

PROVINCIA DE BUENOS AIRES
DIRECCION GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION
ESCUELA DE EDUCACION MEDIA N° 21

Mar del Plata, 17 de agosto del 2001

Ref.: Proy. Integración alumnos sordos.

A LA SEÑORA INSPECTORA DE AREA
PROFESORA ANA MARIA CROVETTO
JEFATURA DE SUPERVISION REGION XVI

La Dirección de la Escuela de Educación Media N° 21 solicita se gestione ante los organismos que correspondan, la siguiente propuesta educativa que intenta la integración de adultos sordos al sistema de educación formal, ya que quedaron fuera de este.

El mencionado proyecto que se adjunta nace a instancias de la ASOCIACION DE SORDOS DE MAR DEL PLATA (ASMAR), institución que buscaba oportunidades para que personas sordas adultas puedan continuar su educación formal en una Escuela Secundaria para Adultos.

Luego de reuniones entre este equipo directivo, E.O.E., y autoridades de ASMAR, donde se discutieron y acordaron Objetivos, metodologías, técnicas, recursos humanos y materiales, etc., se diseñó este proyecto que se eleva (Fs. 1 a 4) y que ya ha sido puesto a consideración del Consejo Escolar y Concejo Deliberante de General Pueyrredón, quienes lo declararon "de interés educativo" (Fs.5 a 8); de igual forma la Honorable Cámara de Diputados de la Nación (fs.10 a 12).

Si bien esta experiencia sería novedosa en la Provincia, existen similares en la Ciudad de Buenos Aires (F 13) y en la Ciudad de Mendoza (Fs.14 y 15). Esta última con un diseño curricular muy semejante al que se desarrolla en nuestros Bachilleratos de Adultos (Res.6321/95).




Estamos conscientes de que la actual coyuntura económica podría ser un obstáculo para la concreción. Pero tenemos fundadas esperanzas de que la reglamentación de la Ley Provincial 11695/95 nos brinde la posibilidad de desarrollar este proyecto (fs. 16).

Si se logran los recursos y acuerdos necesarios, se les habrá dado el derecho de igualdad y oportunidad educativa que la comunidad sorda por ley tiene derecho. Estaríamos salvando la inequidad de aquellas personas sordas que no tuvieron posibilidades de integrarse al sistema educativo formal, dejándolos en situaciones de riesgo por su vulnerabilidad y déficit en la comunicación.

PROVINCIA DE BUENOS AIRES
DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE FORMACIÓN TÉCNICA N.º 21
GENERAL FERRILLONE

Prof. MARIANA...
DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN



PROVINCIA DE BUENOS AIRES
DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
SENTOYOSA
20 AGO 2001
DIRECCIÓN DE ESCUELA TÉCNICA N.º 21
GENERAL FERRILLONE

DENOMINACIÓN DEL PROYECTO: INTEGRACIÓN DE PERSONAS JOVENES Y ADULTOS SORDOS A UN SERVICIO DE ENSEÑANZA MEDIA DE ADULTOS.

FUNDAMENTACIÓN

La Asociación de Sordos de Mar del Plata –ASMAR- conjuntamente con la comunidad educativa de la Escuela de Enseñanza Media Nº 21 del distrito de General Pueyrredón han elaborado el siguiente proyecto, convencidos que la integración de personas con necesidades educativas especiales requiere solamente dar respuesta a las demandas específicas que esta situación personal plantea al sistema escolar.

Esta concepción supone superar las dificultades de aprendizaje del alumno en relación con las medidas organizadas para responder satisfactoriamente a la mayoría de sus compañeros. El problema se sitúa en el espacio definido por la interacción entre las necesidades educativas especiales de cada alumno y la respuesta educativa planteada para el conjunto de la población de la misma edad.

La condición personal del individuo pasa a ser concebida como un condicionante, pero lo que realmente determina la especificidad de sus necesidades educativas es la interacción entre éstas y la respuesta educativa que se planifica para el conjunto de su población de referencia.

Concebir la discapacidad como una necesidad educativa especial es desplazar el centro de atención desde el individuo considerado portador o paciente de un trastorno hacia la interacción educativa, en la que él es sólo una de las partes implicadas.

En este caso, la necesidad educativa especial consiste en la implementación de nuevas estrategias organizativas como es la provisión de medios especiales de acceso al curriculum a través de la incorporación de un intérprete de lengua de señas, ya que la lengua de señas argentinas es el idioma natural de las personas sordas y el intérprete es el soporte imprescindible para minimizar las barreras comunicacionales.

Hablar de educación en personas sordas es concebir a ésta con una función de re-creación de espacios de conexión mentales, activando la química cerebral, permitiendo y favoreciendo desde lo conductual volitivo la comunicación en lengua de señas que los llevará a rescatar potencialidades y capacidades existentes para desarrollarlos al máximo.

A pesar de los avances sociales, el discapacitado auditivo no encuentra aún una oferta de calidad que satisfaga su necesidad a través de una metodología

educativa que conlleve debida cuenta de la compensación sensorial y sensitiva de su discapacidad como factor potencializador en lugar de considerarla solamente una limitación. Al ser su canal de comunicación fundamentalmente perceptivo-sensitivo es imprescindible brindarle un amplio abanico de soportes técnico-educativos y el acompañamiento personal de un intérprete como mediador entre el educador oyente y el educando sordo.

Antecedentes institucionales.

1.- Escuela Secundaria "Gabriela Mistral" de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la cual están integrados las personas sordos con el acompañamiento de intérpretes educativos de Lengua de Señas Argentinas, quienes forman parte de la planta orgánico funcional.

2.- CENS N° 3-453-M de la ciudad de Mendoza: Escuela de Enseñanza Media Municipal para jóvenes sordos exclusivamente, con intérpretes educativos de Lengua de Señas Argentinas.

3.- Escuela de Enseñanza Media N° 10 de Mar del Plata que ha integrado un número importante de discapacitados motores, visuales y parapléjicos.

4.- Nuestra escuela tiene integrados dos jóvenes amblíopes con apoyo de personal docente de la Escuela Especial N° 504.

5.- Condiciones institucionales: La Escuela de Enseñanza Media N° 21 cuenta con:

- un significativo número de docentes titulares con una importante carga horaria en las áreas troncales que permitirá la continuidad del proyecto y la posibilidad de familiarizarse con los conocimientos básicos de la lengua de señas.
- conformación de grupos de treinta alumnos promedio por curso.
- Infraestructura adecuada según los requerimientos de la comunidad sorda.
- Fuerte compromiso institucional manifestado por una explícita adhesión tanto del equipo docente como de los alumnos con quienes se compartió la idea.

OBJETIVO.

Integrar a las personas sordas adultas de ASMAR, interesadas en continuar su educación formal, a la Escuela de Enseñanza Media N° 21, la cual garantizará la oferta educativa incorporando intérpretes en lengua de señas y coordinadores de estudios.

MODALIDAD DE AULA PROPUESTA

Se prevé la conformación de un grupo escolar de primer año compuesto por un grupo entre 10 y 12 personas adultas sordas integrados en un grupo con igual número de oyentes, a cargo del profesor del área, asistido permanentemente por un intérprete en lengua de señas en forma simultánea, actuando este último como técnico asistente.

Asimismo se implementará un espacio especializado para "Metodología Multilingües de aprendizaje", específico para el grupo de personas sordas, facilitador del aprendizaje, en el que se revisarán conceptos de los diferentes espacios curriculares, coordinado por una persona sorda y una persona oyente, idóneos ambos en el manejo de técnicas de estudio comparativas multilingües, certificados por la Asociación de Sordos de Mar del Plata.

Las adecuaciones curriculares previstas incluyen la resignificación y reinterpretación de textos y materiales impresos a cargo del intérprete y la utilización de exámenes y evaluaciones de las personas sordas, con la presencia de intérprete en decodificación LSA a castellano hablado y realizada por un intérprete LSA y en el caso de los escritos diseñados en conjunto por los profesores de las áreas curriculares junto con los técnicos en LSA.

RECURSOS HUMANOS.

A fin de implementar el presente proyecto es necesario la asignación de treinta y cuatro (34) horas-cátedra para ser cubiertas por los intérpretes en cada una de las asignaturas y/o áreas curriculares y por dos coordinadores pedagógicos (una persona oyente y el otro de la comunidad sorda) para el espacio curricular "Metodología Multilingües de aprendizaje".

Será necesario encontrar un equivalente escalafonario para la cobertura de este nuevo rol en la planta orgánico-funcional, que, según la opinión de la rama Adultos y Formación Profesional podría ser similar a la figura de instructor de formación laboral, cargo cuya cobertura es por idoneidad y no por título docente específico habilitante.

En caso que cuestiones burocráticas impidan o obstaculicen la puesta en marcha para el ciclo lectivo 2001, y dada la urgencia de dar respuesta a la comunidad sorda es que se solicita se arbitren los medios para el otorgamiento de un subsidio equivalente al monto salarial correspondiente a dicha carga horaria.

RECURSOS MATERIALES

Implementación de modificaciones técnicas para transformar información sonora en visual (ejemplo: timbre sonoro, complementado con aviso luminoso)

INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS Y COMUNITARIAS
ESCUELA DE NEUROPSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA
CIUDAD GUAYARQUE

PROF. RAFAEL MORALES
CARRERA DE PSICOLOGÍA
CARRERA DE PSICOLOGÍA



CONSEJO ESCOLAR
PARTIDO DE GENERAL PUEYRREDÓN

Visto el Proyecto Educativo para Jóvenes y Adultos con Sordera, presentado por la Asociación de Sordos de Mar del Plata ,ASMAR.

Y considerando que

Propicia la integración de personas con capacidades diferentes

La propuesta dará la oportunidad para que personas sordas adultas puedan continuar su educación formal en una Escuela Secundaria para Adultos.

La creación de una Escuela Bilingüe de EGB y Nivel Polimodal con una Tecnicatura en Lengua de Señas y de una Carrera Terclaria Privada , de Profesor en Lengua de Señas Argentina e Interprete en ISA, otorgarán los recursos para su real integración .

Por ello:

El Consejo Escolar de General Pueyrredon

Dispone

Art1: Declárese de Interés Educativo , el Proyecto Educativo para Jóvenes y Adultos con Sordera, presentado por la Asociación de Sordos de Mar del Plata, ASMAR.

Art2: De forma


ADRIÁN RICARDO ALVAREZ
PRESIDENTE
Consejo Escolar Gral. Pueyrredón

Disposición N° 13 /2000

Mar del Plata , 11 de octubre de 2000
Consejo Escolar de General Pueyrredon



Mar del Plata, 19 de noviembre de 2000

Señor Concejal:

De nuestra mayor estima:

La Asociación de Sordos Mar del Plata junto con la comunidad educativa de la Escuela de Enseñanza Media N° 21 se dirigen a usted a efectos de solicitarle tenga a bien gestionar ante el Honorable Concejo Deliberante la declaración de interés del proyecto - que se adjunta- de integración de personas adultas sordas a una escuela de enseñanza media común, experiencia inédita en la provincia de Buenos Aires.

Convencidos que es una obligación ética la integración de personas con necesidades educativas a espacios educativos compartidos, estamos realizando diversas gestiones a efectos de conseguir el financiamiento necesario para la cobertura de los cargos de intérpretes de señas, personal idóneo imprescindible para la concreción del proyecto.

Es por ello que consideramos de fundamental importancia la pronunciación del cuerpo que usted integra, como forma de aval y acompañamiento a nuestra solicitud.

Descontando su interés y su pronta intervención, lo saludan muy atentamente



FORTE RICARDO
Presidente

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA DE TURISMO Y COMERCIO EXTERNO
SECRETARÍA DE TRÁFICO Y VIALIDAD
SECRETARÍA DE VIVIENDA Y OBRAS PÚBLICAS
SECRETARÍA DE ECONOMÍA Y FINANZAS
SECRETARÍA DE GOBIERNO INTERIOR Y JUSTICIA
SECRETARÍA DE SALUD Y BIENESTAR SOCIAL
SECRETARÍA DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL
SECRETARÍA DE URBANISMO Y PLANEACIÓN



Prof. RAMÓN MOYANO
DIRECTOR
ESCUELA EDUCACION MEDIA Nº 21

Señor Concejal
Jorge D. Petrillo
S / D

Mar del Plata, 30 de noviembre de 2000

Señor Presidente
Del Honorable Concejo Deliberante
Esc. Roberto Oscar Pagni

VISTO

La presentación efectuada por la Comunidad Educativa de la Escuela de Educación Media Nº 21 conjuntamente con la Asociación de Sordos de Mar del Plata – ASMAR-

Considerando

La necesidad impostergable de brindar más y mejor educación a la mayoría.

El deber del Estado provincial de garantizar igualdad de oportunidades.

Que es una obligación ética la integración de personas con necesidades educativas especiales en espacios escolares compartidos.

La ausencia de servicios que integren personas sordas e hipoacúsicos con adquisición de lenguaje de señas.

La necesidad de designación de personal idóneo –intérprete de señas- en los servicios integrados, cargos que en la actualidad no están previstos en los establecimientos educativos bonaerenses.

El permanente compromiso del Concejo Deliberante con la educación pública y gratuita.

La importancia de la pronunciación de dicho cuerpo para el aval y acompañamiento del proyecto que se adjunta.

Por todos los motivos expuestos, los Concejales que suscriben elevan para su tratamiento el siguiente proyecto de

JORGE DOMINGO PEIRILLO
CONCEJAL
UNION CMCARADICAL

RESOLUCIÓN

Art. 1º.- Declárase de interés del Honorable Concejo Deliberante de Gral Pueyrredón el proyecto de integración de personas sordas^(a) a un servicio educativo de adultos oyentes – Escuela de Educación Media N° 21-, experiencia inédita en la provincia de Buenos Aires. *(a) con adquisición de lenguaje de señas*

Art. 2º.- Asimismo se dirige a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires a efectos de solicitarle arbitre los medios necesarios para la cobertura de cargos de intérprete de señas.

Art. 3º.- Invítase al Departamento Ejecutivo a expedirse en igual sentido.

Art. 4º.- Remitir copia de la presente a la Dirección General de Cultura y Educación y al Sr. Gobernador de la Provincia de Buenos Aires.

Art. 5º.- De forma

MARIA DEL CARMEN VIÑAS
Concejal
BLOQUE FREPASO

EDUARDO A. ROMANIN
CONCEJAL
BLOQUE FREPASO

Patricia Tomás Luzzi
CONCEJAL
Unión Cívica Radical

JORGE DOMINGO PETRILLO
CONCEJAL
UNION CIVICA RADICAL

MARÍA CRISTINA DI RADO
CONCEJAL
BLOQUE JUSTICIALISTA



Municipalidad del Partido de General Pueyrredon
Departamento Deliberativo

FECHA DE SANCIÓN : 22 de febrero de 2001
NUMERO DE REGISTRO : R-1498
EXPEDIENTE H. C. D. ; N°. 2113 LETRA V AÑO 2000.-

RESOLUCION

Artículo 1° .- El Honorable Concejo Deliberante del Partido de General Pueyrredon declara de su interés el proyecto de integración de personas sordas, con adquisición de lenguaje de señas, a un servicio educativo de adultos oyentes -Escuela de Educación Media N° 21- experiencia inédita en la Provincia de Buenos Aires.

Artículo 2° .- Asimismo, se dirige a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires a los efectos de solicitarle arbitre los medios necesarios para la cobertura de cargos de intérprete de señas.

Artículo 3° .- Invitar al Departamento Ejecutivo a expedirse en igual sentido.

Artículo 4° .- Remitir copia de la presente a la Dirección General de Cultura y Educación y al señor Gobernador de la Provincia de Buenos Aires.

Artículo 5° .- Comunicar, etc.

[Firma]
CARLOS OSCAR PEZZI
Secretario
Honorable Concejo Deliberante



[Firma]
ROBERTO OSCAR PAGNI
Presidente
Honorable Concejo Deliberante



FUNDAMENTOS

Señor Presidente:

La Asociación de Sordos de Mar del Plata - ASMAR -, presentó en el Consejo Escolar un proyecto educativo para jóvenes y adultos con sordera.

La propuesta a la que se aspira es la de agrupar a adultos que padecen sordera y que estén interesados en continuar su educación formal por medio de su inclusión en una escuela secundaria, donde se garantice la oferta educativa con intérpretes en lengua de señas, y el ingreso de técnicas de estudio comparativas en lengua de señas argentinas.

La iniciativa abarca no sólo la integración de los futuros estudiantes a las escuelas de adultos, sino que también incluye la posterior creación de un colegio bilingüe, perteneciente a la Asociación, que contenga los tres ciclos de la EGB y Polimodal, con una tecnicatura en lengua de señas.

A ello se lo incluye la formación de una carrera terciaria perteneciente también a ASMAR, de profesor en lengua de señas argentinas e intérprete.

RODRIGO A. GARCÍA
SECRETARIO



H. Cámara de Diputados de la Nación

Las Islas Malvinas, Georgias del Sur
y Sandwich del Sur son Argentinas

Hay que ser consciente Señor Presidente del derecho que tienen las personas sordas a la igualdad de oportunidades en la educación. Necesitamos imperiosamente, por esos jóvenes que aún no acceden al secundario y por las personas adultas que quedaron fuera de la oferta educativa, garantizar el trabajo de nuestra comunidad en pro de efectivizar la incorporación de los intérpretes.

Esta importante iniciativa resulta de suma utilidad para la comunidad Marplatense, y es un paso más para la tan anhelada integración de los discapacitados auditivos a la misma, debiendo dicho proyecto servir de modelo para su implementación a nivel nacional.

Es por lo expuesto que solicito a este Honorable Cuerpo me acompañe en la aprobación del presente proyecto.

SECRETARÍA DE LEGISLACIÓN

[Handwritten signature]



REPUBLICA ARGENTINA	
SECRETARÍA DE LEGISLACIÓN	
CÁMARA DE DIPUTADOS	
29 MAY 2001	
SECCION D	244577A J2

H. Cámara de Diputados de la Nación

Las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur son Argentinas

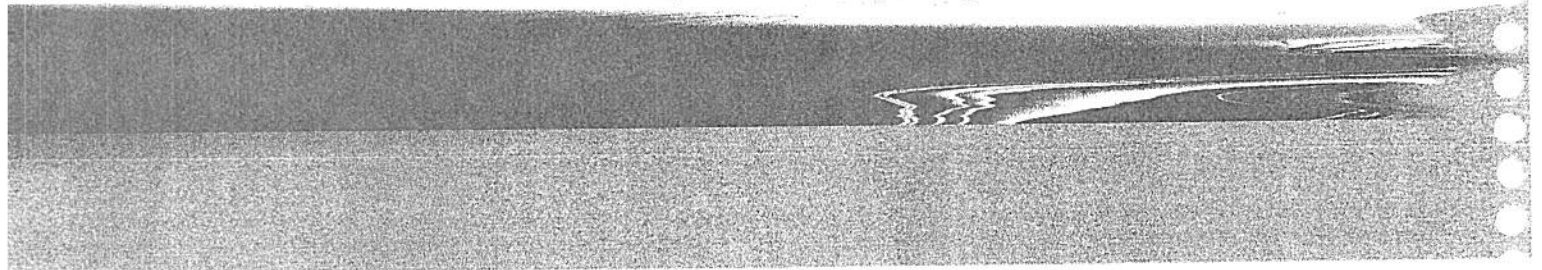
PROYECTO DE DECLARACIÓN

LA HONORABLE CÁMARA DE DIPUTADOS DE LA NACIÓN

DECLARA:

Expresar beneplácito a la Asociación de Sordos de Mar del Plata – ASMAR – por el proyecto educativo para jóvenes y adultos con sordera, abierto a la integración de las personas.-

[Handwritten signature]



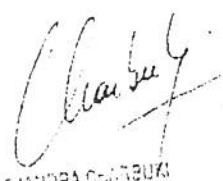


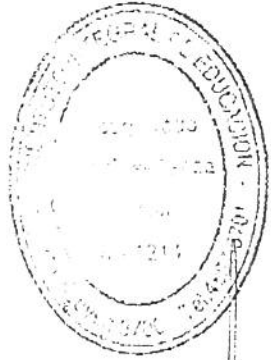
Buenos Aires, 13 de diciembre de 2000

Ministerio de Educación
Gobierno de la Provincia de Buenos Aires

Se hace constar que el Instituto Integrado de Educación (A-1214), del ámbito de la Dirección General de Selección de Educación Privada, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, cuenta con Intérpretes en Lengua de Señas Argentina para los Niveles Medio y Terciario. El Instituto funciona desde el año 1997 continúa


Norma Panero
PROFESORA ESPECIALIZADA
L100 DE INTELIGENCIA


Prof. MARIA ALEJANDRA CHARBUKI
Rectora




RECTORA



MENDOZA, 01 NOV. 1996

RESOLUCIÓN Nº 01475

VISTO lo actuado en el Expediente Nº 6895-D-93, referido al funcionamiento de una escuela secundaria para jóvenes con sordera, creada por Ordenanza Nº 3252/14755/95 y 3268/14937/96 del Honorable Concejo Deliberante de la Ciudad de Mendoza; y

CONSIDERANDO:

Que es competencia de la Dirección General de Escuelas aprobar los planes de estudio y supervisar el desarrollo del servicio educativo;

Que el plan de estudios propuesto respeta la estructura curricular de los Centros Educativos del Nivel Secundario para adultos de la Provincia;

Que el mencionado plan se adapta a las necesidades educativas de los estudiantes con deficiencia logó-auditiva;

Que la Municipalidad de Capital ha dispuesto los recursos humanos y técnicos necesarios para apoyar el proceso enseñanza-aprendizaje de alumnos con este tipo de discapacidades;

Por ello,

EL DIRECTOR GENERAL DE ESCUELAS
 RESUELVE:

Artículo 1ro.- Apruébese el siguiente Plan de estudios para el Centro Educativo de Nivel Secundario para Adultos, Modalidad: Peñito Comercial.

CAMPOS DE FORMACIÓN	AREAS	ASIGNATURAS	CARGA HORARIA		
			CICLOS		
			1º	2º	3º
FORMACION GENERAL	DE LA LENGUA	Lengua	5	4	2
		Literatura	-	-	2
		Inglés	1	1	1

[Handwritten signatures and initials]



01 NOV. 1996

15

-2-

RESOLUCION N° 01473

III...

CAMPOS DE FORMACIÓN	AREAS	ASIGNATURAS	CARGA HORARIA		
			CICLOS		
			1º	2º	3º
FORMACION GENERAL	CIENCIAS NATURALES	Biología	2	-	-
		Educación para la Salud	-	3	-
		Física	-	2	-
		Química	-	-	2
	CIENCIAS SOCIALES	Historia	2	2	2
		Geografía	3	2	-
		Educación Cívica	4	-	-
		Psicología	-	2	-
	CIENCIA MATEMÁTICA	Sociología	-	-	2
		Matemática	4	4	4
FORMACION LABORAL	FUNDAMENTOS CIENTIFICOS Y TECNICOS	Contabilidad	4	4	4
		Computación	4	4	4
		Derecho Civil	-	-	2
		Economía Política	-	-	2
		Práctica Laboratorio (In. Contable)	2	2	2
FORMACION ESPECIAL	COMUNICACION	Actualidad	3	3	3
TOTAL DE HORAS CATEDRA			35	33	32

Artículo 2do. - Otórguese al finalizar el 3º ciclo el título de Perito Comercial.

Artículo 3ro. - Responsabilícese a la Dirección de Educación Permanente la supervisión del servicio educativo.

Artículo 4to. - Comuníquese a quienes corresponda e insértese en el Libro de Resoluciones.

[Handwritten signature]
 Director General de Escuelas

[Handwritten signature]

Sobre la asistencia a personas discapacitadas

LEY 11.695/95

El Senado y Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires sancionan con fuerza de

LEY

Art. 1º - La presente Ley tiene por objeto la remoción de barreras comunicacionales a fin de conseguir la equiparación de oportunidades para personas sordas e hipoacúsicas en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires. A tal fin se instrumentarán las acciones tendientes a disponer de los recursos humanos y tecnológicos necesarios para asistir en forma efectiva a las personas discapacitadas.

Art. 2º - El Consejo Provincial para las Personas Discapacitadas, en cumplimiento de los objetivos establecidos en los artículos 1º y 5º de la Ley 10.592 tendrá a su cargo:

a) Procurar ante la Dirección General de Cultura y Educación:

1 - Las medidas pertinentes a fin de que los educandos con discapacidad auditiva que así lo requieran, tengan acceso a la Lengua de Señas Argentina. Su enseñanza deberá estar a cargo de docentes capacitados para tal fin.

2 - La creación de la carrera de intérpretes de sordos de nivel superior y la incorporación de la enseñanza de la Lengua de Señas Argentina en los Programas de Formación Docente Especializada en Sordos e Hipoacúsicos.

3 - La validación de los certificados que expidan las Instituciones y Entidades Intermedias reconocidas, en relación a la carrera indicada en el apartado 2), como en lo relativo a las condiciones de habilitación de los formadores de docentes en la Lengua de Señas Argentina.

b) Promover ante los Organismos que correspondan la creación de un Servicio Provincial de Intérpretes de Sordos.

c) Impulsar ante la autoridad competente la habilitación de un Registro de Intérpretes de Sordos para atender requerimientos oficiales y judiciales.

d) Gestionar ante las autoridades Públicas y Entidades Privadas la incorporación de la Lengua de Señas Argentina en todas las emisiones de programas televisivos de noticias o de información educativa y cultura en forma simultánea al lenguaje oral.

e) Propiciar ante las autoridades de los tres Poderes del Estado y entidades privadas, en cuyas dependencias se efectúe atención al público, la capacitación de personal para comunicarse por la Lengua de Señas Argentina.

f) Promover la instalación en dependencias oficiales de jurisdicción provincial de dispositivos de ayuda auditiva y visual.

g) Impulsar ante el área de Salud Provincial la instrumentación de programas de diagnóstico precoz polispecializado de detección de la sordera.

Art. 3º - Todo establecimiento o dependencia oficial o privado, con acceso al público, deberá contar con señalización, avisos, información visual y sistemas de alarmas o de emergencias luminosos aptos para su reconocimiento de personas con discapacidad auditiva.

Art. 4º - Corresponderá al Consejo Provincial para las Personas Discapacitadas la verificación del cumplimiento de las obligaciones establecidas en el artículo 3º, debiendo denunciar ante la autoridad administrativa las infracciones que advierta, a fin de la aplicación de las sanciones e que hubiere lugar.

Art. 5º - Inviésu a los Municipios a adherir, en el ámbito de su competencia, a las disposiciones de la presente Ley.

Art. 6º - Comuníquese al Poder Ejecutivo.

Dada en la Sala de Sesiones de la Honorable Legislatura de la Provincia de Buenos Aires, en la ciudad de La Plata, a los dieciséis días del mes de octubre de mil novecientos noventa y cinco.

RAFAEL EDGARDO ROMA
Presidente H. Senado
Jorge Alberto Landau
Secretario H. Senado

OSVALDO JOSE MERCURI
Presidente H.C. de Diputados
Manuel Eduardo Lusa
Secretario H.C. Diputados

ESTADO
SECRETARÍA DE LEGISLACIÓN

PROYECTO DE INTEGRACIÓN EN SECUNDARIA COMÚN

Ciclo lectivo 2009

Propuesta de intervención para alumnos Sordos e Hipoacúsicos en Secundaria Básica

Escuela de Procedencia:

Media N° 21
Formosa N°
Teléfono: 475-5226
MDP

Escuela que Integra:

Escuela Especial N° 515
Avellaneda 1859
Teléfono: 494-5435
MDP

EQUIPO INTEGRADOR ÁULICO DE E.E N° 515:

MI: Prof. Marcela Buccella
MI: Prof. Mónica Piuzzi
Maestro sordo: Emiliano Orbe

Nómina de alumnos Sordos e Hipoacúsicos:

- | | |
|---------------------------|--------------------------------|
| 1. Armoa Alfredo | 13. Marchioli Paula |
| 2. Bascougnat Yésica | 14. Pantaleoni Laura |
| 3. Borkowski Romina | 15. Spósito Laura |
| 4. Caballero Fabián | 16. Magdaleno Ayelén |
| 5. Cabeza Fabián | 17. Jankowicz Esteban (1° Año) |
| 6. Del Moral Rocío | 18. Hoz Matías (1° Año) |
| 7. Díaz Cristian David | 19. Rojas Rodrigo (1° Año) |
| 8. Felsinguer Mauro | 20. Torres Ivana (1° Año) |
| 9. Gavilán Gisela | 21. Espinosa Paul (1° Año) |
| 10. Gigli Santiago Damián | 22. Regina Jorge (1° Año) |
| 11. Guerra Diego Roberto | |
| 12. Mangino Gabriel | |

FUNDAMENTACION:

Se pretende llevar a cabo un proyecto flexible de atención al alumno adulto Sordo e Hipoacusico, implementando nuevas estrategias organizativas, como es la disposición de medios especiales de acceso al currículum a través de la incorporación de un intérprete de lengua de señas ya que la LSA es el idioma natural de las personas sordas y el intérprete es el soporte imprescindible para minimizar la barreras comunicacionales. El aprendizaje del alumno Sordo e Hipoacusico con el apoyo de la lengua de señas permite rescatar las capacidades y potencialidades existentes y desarrollarlas al máximo.

A pesar de los avances en la integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, el discapacitado auditivo no contaba con la posibilidad de completar sus estudios secundarios. Encontramos algunos antecedentes en la provincia de Buenos Aires y en Capital Federal, esta es la primera experiencia en la ciudad de Mar del Plata, donde intervienen la Escuela Media N° 21 y la E.E. N° 515, con el fin de que

Obligatoria. (Ley de Educación Nacional, artículo N° 30). La Educación Nacional es obligatoria constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los adolescentes, jóvenes y adultos que hayan cumplido con el nivel de educación primaria.

Artículo n° 46.- La Educación es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con Necesidades Educativas Especiales, derivadas de la discapacidad, temporal o permanente, en todos los niveles del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa.

Artículo n° 48.- Para la inserción social efectiva de los/las adolescentes y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la discapacidad, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, les posibilitarán una trayectoria educativa integral que garantice, a partir de los procesos cognitivos, el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales. Se propiciarán, asimismo, alternativas válidas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.

Artículo n° 50.- Las jurisdicciones educativas garantizarán la gratuidad y cobertura de los servicios de Educación Especial, asegurarán los recursos técnicos humanos y materiales necesarios y la accesibilidad física de los edificios escolares, de la comunicación y del currículo escolar.

Artículo n° 53.- La organización curricular de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos responderá a criterios de flexibilidad y apertura, estructura modular, certificaciones parciales y acreditación de saberes adquiridos a través de la experiencia laboral y socio-cultural de la población destinataria, a los adultos mayores, a la persona con Necesidades Educativas Especiales, incorporando la equidad de género y la diversidad cultural. Asimismo, podrá adoptar modalidades presenciales o a distancia, asegurando la calidad y la igualdad de sus resultados.

Artículo N° 56.-...La Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimiento y valores entre poblaciones étnicas, lingüísticas y culturalmente diferentes y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

Artículo n° 85.- Las políticas de promoción de la igualdad educativa deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos los niños/as, jóvenes y adultos en los niveles obligatorios del sistema educativo. A tal efecto, el estado proveerá los recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los alumnos, familias y escuelas cuyas necesidades así lo requieran.

“la educación constituye un elemento esencial para el desarrollo y realización personal y social de los ciudadanos, correspondiéndole no sólo la transmisión de los conocimientos y saberes que la sociedad considera, si no también la promoción de valores, de hábitos y actitudes, contribuye a configurar la personalidad y abre los cauces para su incorporación a la vida de la comunidad como miembros activos, críticos y responsables, procurando el máximo desarrollo de las capacidades en función de las características y posibilidades individuales”.

Bilingüismo para Massone es una visión socio antropológica considera al Sordo como miembro real -niños sordos de padres sordos- y potencial -niños sordos de padres

oyentes- de una comunidad lingüística diferente, que aunque minoritaria y marginada, posee una lengua que le es propia y modos de funcionamiento socio-culturales y cognitivos también propios. Pero ya que la mayoría de los Sordos tienen padres oyentes y puesto que se ven forzados a interactuar con la comunidad mayoritaria oyente, el Sordo está llamado a ser bicultural. Respetar a la persona Sorda y su condición sociolingüística implica, pues, tener en cuenta su pleno desarrollo como ser bicultural a fin de que pueda darse en él, un proceso psicolingüístico normal. De este modo, la persona sorda se desarrollará como un verdadero bilingüe, ya que sus potenciales lingüístico-cognitivo son los mismos que los oyentes.

La educación debe, por lo tanto, proponer un sistema que respete la condición de bicultural de la persona Sorda y ofrecer una situación lingüística particular. La Educación Bilingüe-bicultural propone utilizar la Lengua de Señas de la comunidad sorda en la que está inmerso y la lengua oral y escrita de la comunidad oyente.

Para explicar el desarrollo cognitivo de las personas sordas citaremos a Coll, quien considera que los Sordos tienen una inteligencia semejante a los oyentes. La secuencia de adquisiciones de los distintos conceptos en el ámbito de las operaciones concretas es la misma en Sordos que en los oyentes, existiendo un desfase temporal entre unos y otros, tanto mayor cuanto más complejas sean las operaciones lógicas implicadas. En el caso de las operaciones formales, caracterizadas por el pensamiento hipotético-deductivo, los adolescentes sordos manifiestan un mayor retraso e incluso, no alcanzan este estadio. Estos estudios indican que las personas sordas tienden a tener un pensamiento más vinculado a lo directamente percibido, más concreto y con menos capacidad de pensamiento abstracto e hipotético.

La Lengua de Signos como lengua minoritaria es un medio válido de comunicación, de enriquecimiento en la interacción, un vehículo de transmisión y recepción de información, un soporte para su pensamiento y un sistema para planificar su actividad y controlar su conducta. "El derecho a utilizar una lengua regional o minoritaria en la vida pública o privada es un derecho inalienable"

La educación bilingüe para los alumnos sordos comparte un buen número de elementos con el aprendizaje de una segunda lengua que reciben algunos alumnos oyentes. En nuestro país existen, en la actualidad, diversos modelos de educación bilingüe dirigida a los alumnos oyentes.

Las escuelas incorporan el modelo bilingüe para enseñar lengua extranjera, como medio de comunicación y de enseñanza. Al igual que en estas dos situaciones, cuando se contempla la posibilidad de educación bilingüe para los alumnos sordos, es preciso hacer una serie de consideraciones previas acerca de:

- ✓ La distribución temporal y el papel educativo que se va a adjudicar a cada una de las dos lenguas.
- ✓ El perfil de los profesores que se requieren.
- ✓ La elaboración de adaptaciones curriculares específicos para cada una de las lenguas.

Una diferencia importante entre la educación bilingüe para alumnos oyentes y la educación bilingüe para alumnos Sordos es que en el caso de estos últimos, las

posibilidades de adquisición y aprendizaje de la segunda lengua es totalmente diferente, porque ambos códigos de comunicación son desiguales.

La Lengua de Signos al ser una lengua de recepción visual y producción gestual resulta completamente accesible para las personas sordas, aumentando la posibilidad de ampliar el acervo cultural. La Lengua Oral, al ser una lengua que se adquiere por vía auditiva preferentemente, no resulta accesible de manera natural para las personas sordas. Esto significa que, en el caso de la educación bilingüe de las personas sordas, la adquisición del conocimiento por medio del uso de la lengua de signos será mucho más rápida, completa y eficaz que utilizando la lengua oral.

“Una propuesta educativa bilingüe tiene como objetivos propiciar la adquisición de la LSA y las pautas culturales de la comunidad sorda, favorecer el aprendizaje de la lengua española, sin desestimar el proceso de apropiación de los contenidos curriculares correspondientes a cada nivel de enseñanza”. (Coll).

La composición escrita es un instrumento básico de representación mental y de comunicación mental, que influye en la integración socio-escolar y laboral. Desde un punto de vista psicológico, la expresión escrita es una habilidad cognitiva que requiere no solo la intervención de los procesos cognitivos de bajo nivel, implicados en la traducción físico-motora de signos convencionales, sino también la coordinación de procesos cognitivos de alto nivel, en una determinada situación de comunicación, para elaborar un texto significativo y funcional.

Se ha observado que los sujetos sordos encuentran dificultades a la hora de escribir debido al dominio insuficiente del vocabulario, de la estructura morfosintáctica, y de la semántica, lo cual repercute negativamente en su integración en la sociedad.

OBJETIVOS:

- Formar a los estudiantes como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican la tolerancia y el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos y rechazan todo tipo de discriminación y que se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- Formar sujetos sociales responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural y de situarse como participantes activos en un mundo en permanente cambio.
- Desarrollar y consolidar en cada estudiante, las capacidades de estudio y aprendizaje, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral y la educación a lo largo de toda la vida.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Entramar una red de contención con los participantes del acto pedagógico (Directivos, Profesores, Preceptora, Secretaria, MI, Interpretes, Alumnos) para que todos los sujetos de la misma se enriquezcan en información, sostén, reflexión y planeamiento.

- Registrar activamente el hecho educativo, para extraer categorías de análisis, utilizando nuevas tecnologías (registro fotográfico, filmico)
 - Sostener el espacio en Sede de Escuela 515 para las reuniones de Equipo Técnico-Docente del Proyecto de Integración con el propósito de debatir, evaluar, analizar y efectuar estrategias de abordaje en el marco de una realidad del sujeto adulto en constante cambio.
- Facilitar al máximo que los alumnos sordos consigan una integración plena y un desarrollo adecuado del proceso enseñanza – aprendizaje.
 - Descubrir las capacidades necesarias que favorezca la comunicación del alumnado en las diversas situaciones sociolingüísticas.
 - Contribuir a la mejora de la enseñanza de los alumnos Sordos e Hipoacúsicos, al procedimiento de las diferencias de aprendizaje y a su educación en valores.
 - Conseguir mejorar la integración de los alumnos con déficit auditivo mediante una propuesta de intervención desde una perspectiva bilingüe.
 - Desarrollar en los alumnos actitudes de autoestima y de respeto hacia sí mismos y hacia los demás.
 - Adquirir por parte de los alumnos el uso de estrategias para mejorar el nivel de comunicación tanto a nivel oral como escrito.
 - Capitalizar las adquisiciones pedagógicas del año anterior en la producción de textos y discurso en orden a situar la operatoria en un nivel superior de abstracción acorde a las posibilidades de cada sujeto.
 - Centrar la intervención de los docentes, en la asunción de una conducta responsable y autónoma acorde al nivel etario cronológico, de los alumnos, y al espacio social educativo.

EXPECTATIVAS DE LOGRO (indicadores de avance):

- Desarrollar al máximo las capacidades de los alumnos que permitan mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje, con el fin de que alcancen los objetivos generales de la etapa.
- Mejorar las relaciones entre el alumnado ordinario y los alumnos sordos.
- Adquirir las capacidades suficientes para lograr un lenguaje funcional.
- El desarrollo de los valores cívicos y democráticos a través del tratamiento integrado y transversal de los mismos.
- La aceptación de la pluralidad cultural.
- Aumentar la autoestima y crear un clima de respeto.
- Aumentar la motivación a través de las nuevas tecnologías.

Modalidad de Apoyo Alumnos con Déficit Auditivo

1º Reconocer y conocer: Las Necesidades Educativas Especiales

2º Buscar los recursos necesarios para dar respuesta a las necesidades educativas de estos alumnos.

Para poner en práctica este proyecto se cuenta con los siguientes recursos:

- ✓ Profesores de SB Media 21 de 1ª 3ª

- ✓ Una Maestra Integradora
- ✓ Un Intérprete Pedagógico de L.S.A.
- ✓ Maestro Sordo
- ✓ Equipo Técnico de ambas Instituciones
- ✓ Equipos Directivos

3º - La información y comunicación en lengua oral se interpretará en LSA

- ✓ Se considera necesario seguir trabajando la lengua castellana.
- ✓ Consideramos básico trabajar las áreas instrumentales con las medidas educativas que se consideren necesarias en cada caso. (Adaptaciones curriculares, apoyo o refuerzo educativo.)

Se realizaron acuerdos entre los Directivos de ambas instituciones para planificar y poner en práctica los recursos educativos más convenientes para la integración de los alumnos Sordos e Hipoacúsicos.

Reuniones de los Equipos Directivos, Técnicos y docentes para tomar decisiones de las medidas adoptadas. (Actividades en el aula ordinaria y en el aula de apoyo).

Mantener reuniones periódicas para coordinar todo el proceso educativo de los alumnos sordos con todo el equipo docente implicado.

Mantener reuniones semanales con los docentes Integradoras en sede de E.E. 515, a fin de ajustar y/o modificar estrategias de trabajo y ofrecer el sostén necesario para la continuidad del proyecto.

ADAPTACIONES

Curriculares:

- ✓ Adecuación de contenidos en todas las materias.
- ✓ Llevar a la práctica programas que tiendan a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Acceso:

- ✓ Presentación de consignas sencillas, adaptándola a la comprensión del alumno sordo.
- ✓ Reforzar las consignas si fuera necesario. Instrucciones claras y simples.
- ✓ Utilización de sistema de facilitación (inducción, aclaración, reformulación, ajuste de consignas).
- ✓ Aplicar estrategias que le faciliten el acceso al conocimiento.
- ✓ Flexibilizar los tiempos de aprendizaje, adecuándolo a la capacidad del alumno sordo.

De Contexto:

- ✓ Hacerlo participar de manera directa a través de diferentes estímulos.
- ✓ Propiciar un clima afectivo y contenedor para facilitar la construcción del aprendizaje.
- ✓ Afianzar la autonomía en su desempeño áulico.

Modificación de los criterios de evaluación:

- ✓ Evaluar si lo aprendido lo pone en práctica.
- ✓ Adecuar las consignas, la secuencia y progresión de las actividades.
- ✓ Evaluar conocimientos o habilidades significativas.
- ✓ Permitirle más tiempo si fuera necesario.
- ✓ Utilizar un ámbito alternativo si fuera necesario.

Instrumentos

- Opciones Múltiples (con consignas cortas y claras)
- Verdadero o falso
- Unir con flechas
- Completar oraciones

FASE DE EVALUACION:

La evaluación con respecto a lo curricular, se realizará a lo largo de todo el proceso. Según la normativa se realizará una evaluación inicial, media y final. Se evaluarán todos los elementos del proceso de enseñanza - aprendizaje, por tanto se valorarán:

- Alumnos
- Profesores
- Programas.

TEMPORALIZACION DEL PROYECTO:

Este proyecto se pretende llevar a la práctica desde el ciclo lectivo 2008 al 2010

RESPONSABLES

Media N° 21:

- Director: Ramón Moyano
- Regente:
- O.E.: Cristina Baitz
- O.S.: Lila Filler

Profesores:

- Matemática:
- Contabilidad:
- Organización de empresas:
- Biología:
- Informática:
- Historia y geografía:
- Especializada:
- Lengua y literatura:
- Educación Cívica:

Escuela Especial n° 515:

- Directora: Bailón Clara
- O.E: Fernández Liliana
- O.S: Cecilia Lizasoain
- MI: Prof. Buccella Marcela
- MI: (Interprete Pedagógico) Piuzzi Mónica
- Maestro Sordo: Orbe, Emiliano

BAILÓN, CLARA V.
DIRECTORA

MARCELA A. BUCCELLA
Profesora de Sordos e Hipoacúsicos

Emiliano Orbe.

Departamento de Educación Especial
Escuela N° 515
Avenida...

MÓNICA PIUZZI
PROFESORA ESPECIALIZADA EN INTERPRETACIÓN DE LENGUAJE
DE AUDICIÓN, VOZ Y LENGUAJE
I.N.S.P.E.E.

ANEXO I

"INTEGRACIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL CONTEXTO DE UNA ESCUELA INCLUSIVA"

FUNDAMENTACIÓN:

El sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires tiene una historia que lo caracteriza como abierto a la heterogeneidad de los sujetos de aprendizaje y comprometido profesionalmente para la satisfacción de los requerimientos de la sociedad en su conjunto.

El reconocimiento de la diversidad como constitutiva de esa sociedad, de la escuela y de sus protagonistas, ha llevado a la afirmación casi paradójica: lo común, es lo diverso. Por esta razón es que la igualdad en el ámbito educativo sólo refiere a la igualdad de oportunidades que debe ofrecerse a todos. Igualdad de oportunidades en el acceso a la escolaridad y en el tránsito por la misma, con absoluto reconocimiento de la heterogeneidad que muestran los diversos grupos, las personas que los integran y los contextos de procedencia.

Cada persona – cada alumno – es un ser único e irrepetible ya que la singularidad es una de sus notas esenciales, que debe ser considerada como un valor en sí, sustento de su dignidad. El Sistema Educativo, la Institución en particular y en ella los profesionales de la docencia, están tratando de lograr su inclusión superando toda barrera discriminatoria.

La singularidad es la que hace a las diferencias que en determinados casos, denotan necesidades educativas especiales.

Es necesario trasladar este discurso al tiempo presente y su contexto; de ellos emergen situaciones y problemas que complejizan el escenario de la acción educativa.

En los momentos de crisis, la política educativa debe direccionar sus propósitos y acciones para que puedan alcanzarse niveles de superación posibles, en lo político, económico y social.

En este orden, la Provincia de Buenos Aires, ha asumido la inclusión en el sistema educativo como un mandato central y ha adoptado la consigna de "seguir trabajando por crecer en calidad".

Los ejes propuestos y los logros indicadores de la calidad de los aprendizajes, a saber: la aptitud para realizar nuevos aprendizajes

///

///-2-

y para apropiarse del proceso mismo de aprender; la aptitud para ser un actor crítico y responsable; la aptitud para diseñar e implementar un proyecto de vida expansivo para la persona, en función de valores que impulsen su autorrealización y el compromiso solidario con los otros; la aptitud para ingresar en el mundo del trabajo, demuestran una concepción que debe ser el sustento de los proyectos e implementaciones en el sistema educativo.

La educación y por lo tanto la escuela, en su función social tienen que alcanzar el nivel de integración de niños y jóvenes en este ámbito, que les es propio. Ambas poseen el privilegio de poder propiciar la formulación de proyectos de vida en los que, ante el fracaso surja la esperanza y las frustraciones sean reemplazadas por experiencias gratificantes.

La sociedad de hoy aporta y demanda. Sus miembros quieren acceder a condiciones de vida digna, integrarse a la sociedad del conocimiento, gratificarse con su autorrealización, desarrollar competencias para el ingreso en el mundo del trabajo.

Por esto el desafío del sistema educativo es crecer en calidad, a la par de una escuela abierta a todos, que crece en el número de la población que alberga.

Todo esto supone la respetuosa atención a la diversidad aceptada y fortalecida con la construcción de vínculos facilitadores de la inserción del sujeto de aprendizaje que recién se escolariza: en la Institución, en el aula con el grupo de pares y docentes, en sus relaciones con los objetos de conocimiento, en su contexto cotidiano de desarrollo al que pueda retomar cada día con nuevas expectativas.

Lo expresado implica:

Reconocimiento de diferentes historias de vida personal y del contexto social, en particular el familiar.

Aceptación de diversas motivaciones y actitudes frente al "qué aprender".

Reconocimiento de diferentes puntos de partida en la construcción de los aprendizajes en función de saberes previos y valoraciones.

Toma de conciencia de diversos ritmos de aprendizaje, estilos de enseñanza, contexto áulico, aportes curriculares, relaciones vinculares interpersonales y con el objeto de conocimiento.

Reconocimiento del "otro" con su singularidad y como ser en el mundo a partir de esa singularidad, eliminando la mirada a partir de parámetros que puedan subestimarlos.

Se habla permanentemente de la necesidad de una escuela inclusora, pero el concepto de inclusión conduce indefectiblemente al

///-3-

de integración porque no basta con incluir en la escuela, por acumulación, a todos los posibles sujetos de aprendizaje, es necesario integrarlos.

La integración supone un proceso institucional proyectado en cada sujeto de aprendizaje, con intervención profesional.

Los propósitos de Formación Ética, contenidos en el Diseño Curricular, tales como: la identificación y valoración de sus propias capacidades y limitaciones, la construcción del sentido de pertenencia, la autonomía asumida gradualmente y la apropiación de los valores de la convivencia, todo ello logrado en los procesos de aprendizaje de todas las Áreas Curriculares, favorece la integración.

Por lo dicho queda establecido que la integración se refiere a la escolarización y da forma al proceso educativo.

El sujeto de aprendizaje que se incluye en un determinado nivel del Sistema, puede presentar dificultades en su integración. En la detección de variables que las provocan y siempre en orden a la diversidad, surgen con relieve haciéndolas evidentes, Necesidades Educativas Especiales.

En el Acuerdo Marco para la Educación Especial, documento para la Concertación serie A n° 19, las Necesidades Educativas Especiales se definen: "como las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular".

La Necesidad Educativa Especial podría denotar alguna forma de discapacidad, generadora de dificultades en el proceso de aprendizaje.

La escuela inclusora enseña a todos según sus necesidades atendiendo a las diferencias y garantizando la calidad de la educación más allá de las diversas potencialidades de los sujetos y los grupos sociales a los que pertenecen.

Las Necesidades Educativas Especiales demandan, por su complejidad, un trabajo de corresponsabilidad profesional ya que compromete una interinstitucionalidad con una dinámica transdisciplinaria y la incorporación de la familia a esta misma dinámica.

El punto de partida para el desarrollo del tema central convocante es el siguiente:

El alumno con Necesidades Educativas Especiales será escolarizado en instituciones de educación común. Sólo cuando dichas necesidades revistan una complejidad a la que no pueda dar respuesta el servicio ordinario, se propondrá su escolarización en Escuelas Especiales.

///-4-

DESARROLLO TEMÁTICO.

I.- UNA NUEVA CONCEPCIÓN: EL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO.

Durante mucho tiempo se han utilizado las pruebas psicométricas para la elaboración del diagnóstico del alumno, su clasificación y rotulación. Actualmente, el potencial de aprendizaje y la zona próxima de desarrollo, adquieren relevancia, comenzando a aparecer este diagnóstico pedagógico a partir de la evaluación del alumno en el contexto escolar.

Al hablar de evaluación de las Necesidades Educativas Especiales se refiere a un **proceso**, a través del cual, el Equipo - con una dinámica transdisciplinaria - recolecta, analiza y valora toda **información relevante** referida a los elementos intervinientes en los **procesos de enseñanza y de aprendizaje**, con el fin de poder **determinar las Necesidades Educativas Especiales** de cada alumno en **interacción con sus contextos**.

Diagnóstico educativo no es diferente de evaluación educativa general, sino un momento de ésta que se extiende en un continuo - al igual que las necesidades educativas especiales a las que se dirige- desde la evaluación curricular más ordinaria hasta la evaluación multidimensional efectuada por diferentes especialistas.

Un diagnóstico educativo no es ajeno o complementario respecto de la escuela o curriculum escolar. Es un recurso más que impacta en ambos, en la línea de lo que algunos han denominado evaluación basada en el curriculum, porque no recurre básicamente a situaciones de pruebas independientes, sino a situaciones propiamente curriculares vividas por el sujeto de aprendizaje, tratando de aprehender las interacciones que se producen entre alumnos, contextos, maestros, tareas, materiales. Pero también en el sentido de que implica no sólo, ni fundamentalmente a unos profesionales expertos, sino al conjunto de personas implicadas en la educación del alumno, en el marco de una tarea cooperativa en la que cada cual tiene sus responsabilidades específicas.

II.- NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:

II.1.- ASPECTOS A EVALUAR

En este marco, hay que plantearse sobre qué aspectos debe centrarse la atención. Se podría hacer un listado interminable. Ante casos puntuales los Equipos Intervinientes podrán necesitar información no habitual. Pero es necesario priorizar:

II.1.1.- EN EL ALUMNO:

Aspectos referidos a los procesos de constitución subjetiva, relevantes para la toma de decisiones pedagógico-didácticas.

///-5-

- **Capacidades**, discapacidades, limitaciones y necesidades de apoyo.
- **Historia educativa** y escolar.
- **Competencia Curricular**: Nivel de competencia del alumno con referencia a los aprendizajes propuestos, en el Proyecto Curricular Institucional y en el Proyecto Áulico, en cada una de las áreas. Deberán constatarse las necesidades del alumno en lo referente a la apropiación de los aprendizajes previstos en las Expectativas de Logro del Diseño Curricular.
- **Estilo de aprendizaje**: se refiere al peculiar modo que posee cada alumno, de acuerdo con su Necesidad Educativa Especial, para construir sus aprendizajes. El estilo de aprendizaje contempla desde las condiciones físico ambientales en que ese alumno concreto trabaja más cómodo, sus preferencias ante determinadas formas de agrupamiento, las características de su atención, la estructura y tipo de motivación, sus actitudes frente a las dificultades, sus estrategias de aprendizaje, su forma de resolver las situaciones problemáticas, el tipo de contenidos y actividades que resuelve con mayor facilidad, las interacciones y vínculos que entabla en el aula y en los momentos de recreación, hasta los materiales y el tipo de lenguaje que actúan como facilitadores del aprendizaje y su particular respuesta ante propuestas alternativas de intervención docente, uso de nuevas estrategias, reorganización del contenido, recursos facilitadores de la comprensión..

II.1.2.- EN EL CONTEXTO:

- ♦ **Contexto familiar**: tendrá en cuenta las características de la familia (socio económicas, culturales, psicológicas), expectativas de los padres, apoyo emocional, cooperación, vínculos, relaciones, comunicación, hábitos y pautas de educación, recursos de que dispone, posibilidades educativas de su entorno familiar.
- ♦ **Contexto Social**: se tomarán las características de la comunidad y el medio en el que interactúa ese alumno y su influencia sobre las Necesidades Educativas, la autonomía con que se maneja en el mismo, su vinculación y tipo de interacciones que entabla con el medio, los recursos y posibilidades educativas de este último, los apoyos que puede brindarle.
- ♦ **Contexto Educativo**: se plantea la necesidad del análisis -desde la óptica de cada uno de los integrantes de los Equipos Intervinientes - de las características de la intervención educativa de los otros con sentido cooperativo. Se podrá analizar la adaptabilidad de la propuesta curricular, las estrategias de abordaje que favorecieron el aprendizaje, las que fueron estériles y las que los obstaculizaron, las metodologías, el tipo de experiencias y actividades planteados, el vínculo y el apoyo emocional de los docentes, el clima del aula, el grupo de pares, la temporalización, disponibilidad de recursos materiales y humanos adecuados, etc.

El análisis y valoración de la información recogida permitirá establecer los factores favorecedores y los obstaculizadores del aprendizaje, las fortalezas y las debilidades, que ayudarán al Equipo en el



///-6-

abordaje del proceso de enseñanza. Cada uno de estos aspectos tendría que ser abordado – en interacción con los restantes – por cada uno de los integrantes del Equipo para que dicha valoración posea la riqueza de las diferentes miradas.

III.- PROCESO DE INTEGRACIÓN:

En las distintas instancias de decisión, los Equipos intervinientes, tendrán que construir acuerdos de carácter

- Pedagógico – didáctico (estado inicial – seguimiento – evaluación).
- Organizativo y de funcionamiento.
- Administrativo.
- Relacional familiar.

La construcción de adaptaciones curriculares integran estos acuerdos, en los diversos niveles de concreción, fundamentalmente el personal.

Toda esta problemática deberá estar incluida en el Proyecto Educativo de Integración.

La integración implica:

- Un proceso de cambio que responsabiliza y compromete a todos los niveles del sistema educativo.
- La construcción de acuerdos entre Equipos intervinientes con relación al proceso de identificación y valoración de las Necesidades Educativas Especiales del sujeto de aprendizaje.
- Un nuevo abordaje del Proyecto Educativo Institucional, el Proyecto Curricular Institucional y los Proyectos Curriculares de aula, una organización escolar flexible, el trabajo en equipo como mandato inexcusable, con dinámica interinstitucional y transdisciplinaria, la definición de los roles de sus miembros, la intervención didáctica con la peculiaridad de las adaptaciones curriculares, la selección y el uso de los recursos necesarios.

///

///-7-

III.1.- ADAPTACIONES CURRICULARES: su rol en la integración.

En el Acuerdo Marco para la Educación Especial (A-19) se definen las adaptaciones curriculares como "estrategias y recursos educativos específicos que utilizan los docentes y equipos de apoyo en el tercer nivel de especificación del Diseño Curricular, para posibilitar el acceso y progreso en el currículum, de un alumno concreto con necesidades Educativas Especiales".

La Resolución 3972/02 recontextualiza la expresión y dice: "Estrategias y recursos alternativos, a los efectos de enfatizar su carácter y su pertinencia". Se trata de ofrecer al alumno, un amplio espectro de opciones en procura de las que facilitan los procesos y permitan lograr aprendizajes equivalentes.

Un aprendizaje podrá ser considerado equivalente a otro cuando el alumno que lo construye desarrolla o hace uso de sus competencias, poniendo en juego estrategias diversas a las habitualmente esperadas, a través de caminos diferentes y personales, que le permiten interactuar con los contenidos y alcanzar las expectativas de logro propuestas para ese año escolar, siempre que esos contenidos y expectativas – adaptaciones curriculares mediante – posean el mismo valor que los enunciados para la educación ordinaria.

Entonces, un aprendizaje es equivalente a otro, por las competencias que demuestra el alumno en su aplicación, aunque sea con niveles de abstracción diferentes, y por los desempeños que pueden evaluarse a través de sus propias estrategias de aprendizaje para alcanzar mayores niveles en los ya logrados cualitativa y cuantitativamente.

Los procesos de planificación y gestión con la fuerte incidencia de las estrategias didácticas en estas adaptaciones curriculares (propriadamente dichas) junto a las de acceso y contexto: las de acceso, recurriendo a materiales específicos o modificación de las condiciones de la interacción, y las de contexto, actuando sobre el clima emocional del aula y la institución, flexibilizando el uso de tiempos y espacios, realizando actividades compartidas con otros actores de la comunidad educativa, en definitiva constituyen el motor de una integración que toma real a la escuela inclusora que se propicia.

La Resolución 3972/02 se apropia del discurso del Acuerdo Marco (A-19) renovando, en la parte pertinente del Anexo I, abordajes que ya obraron en el Marco General del Diseño Curricular de la Jurisdicción.

///

///-8-

III.2.- PROYECTO DE INTEGRACIÓN:

La integración escolar se desarrolla en un marco ético, por el reconocimiento de la persona como bien en el que radican los valores morales y en un marco cívico-político, en atención a que cada alumno es sujeto de derechos y la valoración de la diversidad tiende a favorecer el pleno ejercicio de la ciudadanía en un mundo plural al que todos deben integrarse.

Nuevamente es oportuna la referencia a la política educativa de la Jurisdicción, específicamente en sus tres programas:

- La Escuela lee más,
- La escuela enseña a respetar la ley,
- La escuela enseña a trabajar.

III.3.- CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO DE INTEGRACIÓN:

- Ser parte del Proyecto Educativo Institucional, del Proyecto Curricular Institucional y del Proyecto Curricular de Aula.
- Expresar la filosofía e ideología de su gestión.
- Comprometer a las Instituciones Escolares de referencia.
- Promover el trabajo en equipo como dinámica cotidiana.
- Ser flexible, con aceptación de un margen de imprevisibilidad.
- Implementarse con criterio de realidad: personal, grupal, institucional y contextual.
- Incluir un plan de evaluación continua y los ajustes pertinentes.
- Sostenerse en la formación docente continua de los equipos involucrados.

Las Necesidades Educativas Especiales pueden ser detectadas en todos los ámbitos en los que el sujeto de aprendizaje desarrolla su vida.

En el proceso de escolarización se encuentran los actores profesionales docentes cuyos criterios analizados, discutidos y compartidos, podrán elaborar un diagnóstico pedagógico.

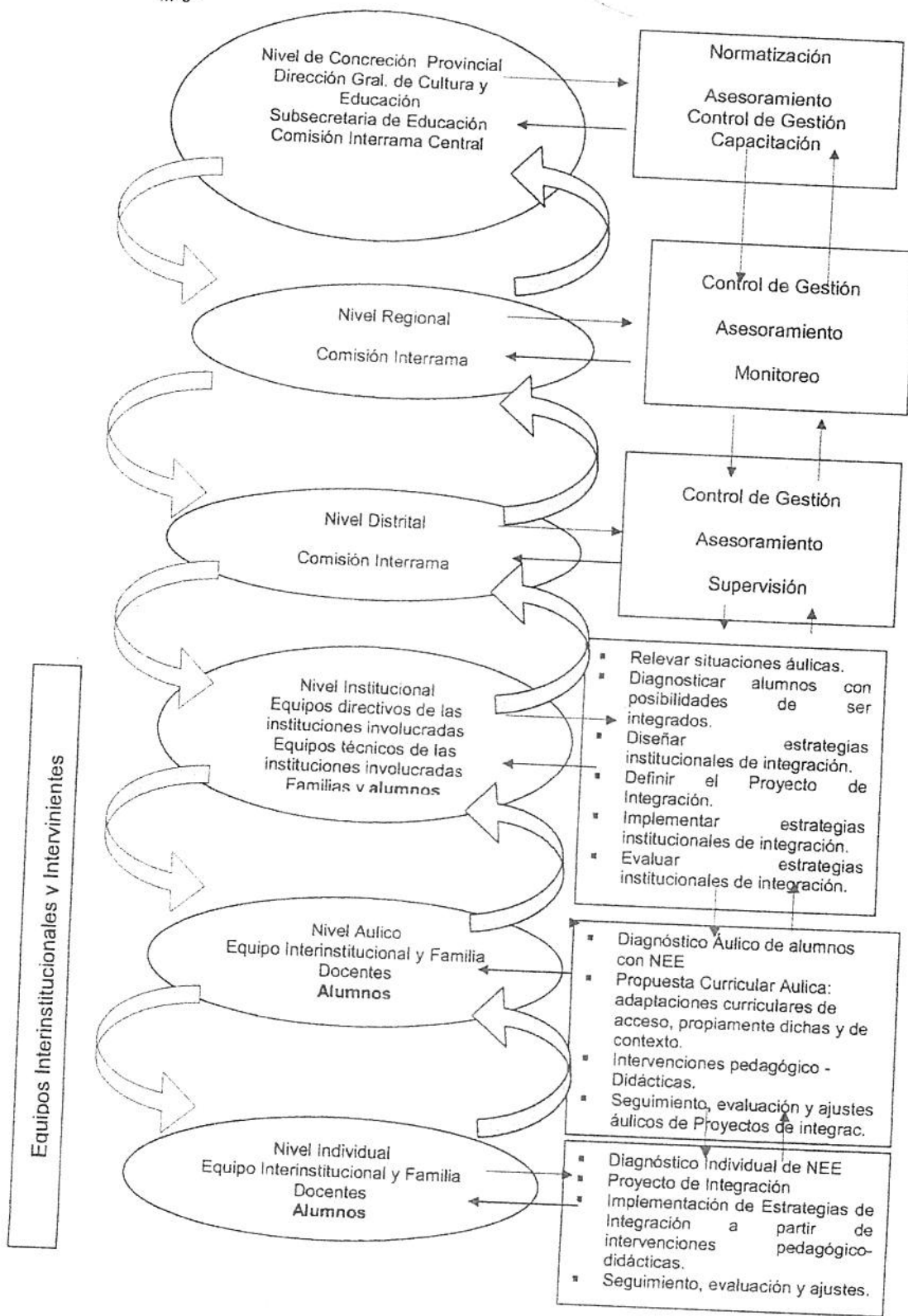
IV.- NIVELES DE CONCRECIÓN, FUNCIONES Y RESPONSABLES POR NIVEL DE GESTIÓN:

La autonomía institucional es uno de los propósitos de la Política Educativa de la Provincia de Buenos Aires

Implica:

- ♦ La toma de decisiones pertinentes en las áreas de competencia de la institución.
- ♦ El sentido de pertenencia a un sistema educativo que la enmarca y la contiene.

La implementación de la misma se traduce en la posibilidad de contextualizar el proyecto de integración en cada uno de los niveles de concreción.



IV.1.- Nivel de Concreción Provincial

Responsables

Dirección General de Cultura y Educación
Subsecretaría de Educación
Comisión Interrama Central

Funciones

Normatizar los procesos de integración de alumnos con NEE en el ámbito provincial.
Asesorar acerca de los procesos de integración de alumnos con NEE a las Comisiones Interrama Regionales.
Definir las políticas de capacitación acerca de la integración de alumnos con NEE.

IV.2.- Nivel de Concreción Regional

Responsables

Comisión Interrama Regional

Funciones

Controlar el cumplimiento de la normativa provincial acerca de los procesos de integración de alumnos con NEE en los distritos de la región.
Asesorar acerca de los procesos de integración de alumnos con NEE a las Comisiones Interrama Distritales.
Monitorear la supervisión distrital de Proyectos Institucionales de Integración.

IV.3.- Nivel de Concreción Distrital

Responsables

Comisión Interrama Distrital

Funciones

Controlar el cumplimiento de la normativa provincial acerca de los procesos de integración de alumnos con NEE en las instituciones.
Formular acuerdos acerca de los recursos humanos y materiales disponibles según los datos del mapa curricular distrital.
Asesorar acerca de los Proyectos de Integración Institucionales de alumnos con NEE a los equipos directivos y a los equipos técnicos de las instituciones del Distrito.
Supervisar Proyectos Institucionales de Integración en las instituciones del Distrito.

IV.4.- Nivel de Concreción Institucional

Responsables

Equipos directivos de las instituciones involucradas.
Equipos técnicos de las instituciones involucradas. Equipos Intervinientes.
Familia a cargo del alumno.

Alumnos.

Funciones

Relevar situaciones áulicas que involucren alumnos con posibilidades de ser integrados.
Diagnosticar alumnos con posibilidades de ser integrados.
Registrar, mediante contrato, los acuerdos institución – familia.
Diseñar Proyectos Institucionales de integración.
Definir las adecuaciones curriculares institucionales.

///-11-

Implementar Proyectos Institucionales de integración.
Evaluar Proyectos Institucionales de integración.
Acreditar aprendizajes de alumnos incluidos en Proyectos de Integración.
Certificar aprendizajes de alumnos incluidos en Proyectos de Integración.

IV.5.- Nivel de Concreción Áulico

Responsables

Equipos técnicos de las instituciones involucradas. Equipos Intervinientes.
Maestros de las instituciones involucradas.
Familia a cargo del alumno.

Alumnos.

Funciones

Relevar situaciones áulicas que involucren alumnos con posibilidades de ser integrados.
Diagnosticar alumnos con posibilidades de ser integrados.
Diseñar Proyectos Áulicos de Integración.
Definir las adecuaciones curriculares áulicas.
Implementar estrategias pedagógico – didácticas de integración.
Evaluar Proyectos Áulicos de Integración.
Evaluar los aprendizajes de los alumnos incluidos en Proyectos Áulicos de Integración.

IV.6.- Nivel de Concreción Individual

Responsables

Equipos técnicos de las instituciones involucradas. Equipos Intervinientes.
Maestros de las instituciones involucradas.
Familias.

Alumnos.

Funciones

Diagnosticar alumnos con posibilidades de ser integrados.
Diseñar el Proyecto Individual de Integración.
Definir las adecuaciones curriculares individuales.
Implementar el Proyecto Individual de Integración.
Evaluar el Proyecto de Integración Individual.
Evaluar los aprendizajes del alumno incluido en el Proyecto de Integración Individual.

V.- COMPONENTES MÍNIMOS DEL PROYECTO DE INTEGRACIÓN INDIVIDUAL

El Proyecto de Integración Individual se construirá en un marco de flexibilidad, con la participación activa de todos los actores institucionales intervinientes en el proceso y de la familia del alumno. Los componentes básicos e indispensables serán:

- ♦ Diagnóstico Pedagógico de las Necesidades Educativas Especiales.
- ♦ Adaptaciones Curriculares Individuales.
- ♦ Contrato: acuerdos institución - familia.
- ♦ Evaluación del Proyecto de Integración Individual.

///-12-

V.1.- ETAPAS EN LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO DE INTEGRACIÓN

El proceso de construcción del proyecto de integración seguirá los siguientes pasos:

- ◆ Diagnóstico de un alumno con posibilidades de ser integrado.
- ◆ Información al Inspector de Área de la Institución.
- ◆ Información del Inspector de área a la Comisión Interrama Distrital.
- ◆ Construcción de acuerdos previos en la Comisión Interrama Distrital: determinación de los equipos intervinientes de acuerdo con las características del niño con Necesidades Educativas Especiales y con la disponibilidad de recursos humanos y materiales de los niveles intervinientes.
- ◆ Diagnóstico de las Necesidades Educativas Especiales realizado por todos los actores institucionales de las ramas intervinientes y los aportes de la familia.
- ◆ Construcción del Proyecto de Integración en los niveles de concreción:
 - Institucional
 - Áulico
 - Individual
- ◆ Consideración, análisis y evaluación del Proyecto de Integración Institucional por la Comisión Interrama Distrital.
- ◆ Seguimiento y Evaluación de la implementación del Proyecto de Integración en el territorio por la Comisión Interrama Distrital.
- ◆ Evaluación y realización de ajustes del Proyecto de integración, por los Equipos intervinientes a nivel institucional, áulico e individual.

V.2.- ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN

Para seleccionar la estrategia de integración adecuada los Equipos intervinientes realizarán una valoración pluridimensional en la que se atenderán los siguiente aspectos, de acuerdo a los componentes del proceso de enseñanza y de aprendizaje:

ALUMNOS

- Características del alumno relevadas en el diagnóstico
- Datos relevantes del contexto familiar, social, cultural, educativo y económico del alumno.

DOCENTES

- Características del contexto escolar.
- Proyecto de aula.
- Características de las intervenciones didácticas.

ADAPTACIONES CURRICULARES

- Adecuaciones curriculares propiamente dichas.
- Adaptaciones curriculares de acceso.
- Adaptaciones curriculares de contexto.

Las estrategias de integración serán diseñadas por los equipos docentes intervinientes, en función de las características

///-13-

anteriormente señaladas, con flexibilidad, pudiendo variar de acuerdo con el proceso individual.

La Comisión Interrama Central constituida a este efecto elaborará en forma conjunta documentos de apoyo para la implementación de la presente Resolución en las distintas instancias: regional, distrital e institucional.

ANEXO II

EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN, CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES INTEGRADOS EN SERVICIOS EDUCATIVOS COMUNES

a) Los alumnos en los que se han detectado Necesidades Educativas Especiales, en su tránsito por el Nivel Inicial y/o la E.G.B., pueden permanecer integrados en el ámbito de la Educación común. En este proceso se irá evaluando el logro de aprendizajes equivalentes, con respecto a la diversidad y ofertas de igualdad de oportunidades, siempre y cuando al momento de la calificación, acreditación y promoción se encuadren en la Resolución 7574/98 y su modificatoria 823/03 con las consideraciones específicas que a continuación se detallan:

1°.- El Servicio de Educación Inicial y/o E.G.B. conjuntamente con el Equipo de Psicología y Asistencia Social Escolar, son los responsables de establecer, en principio, cuándo un alumno presenta Necesidades Educativas Especiales.

2°.- Una vez detectadas, se demandará la concurrencia del Equipo Transdisciplinario de Educación Especial.

3°.- Los Equipos Intervinientes serán los responsables de la elaboración del Proyecto de Integración y de la evaluación de los aprendizajes equivalentes alcanzados por el alumno.

En todos los casos, si al finalizar los períodos de compensación, el alumno no hubiera acreditado las Expectativas de Logro del Diseño Curricular Institucional, los Equipos Intervinientes deberán revisar el Proyecto de Integración, pudiendo definir la repitencia del alumno.

4°.- En la EGB para calificar el desempeño global de los alumnos se tendrá en cuenta la integración de las Expectativas de Logro propuestas, en cuatro (4) áreas como mínimo. Los Equipos Intervinientes podrán determinar justificadamente la acreditación de los alumnos en las Áreas de Educación Física, Educación Artística y Lengua Extranjera, cuando se detecten situaciones especiales de acuerdo con la normativa emanada de las Ramas Técnicas (criterio Resolución 1220/80)

5°.- Cuando dicho alumno no alcanzase las Expectativas de Logro previstas en el Proyecto de Integración, durante dos años consecutivos, las competencias logradas serán calificadas y acreditadas exclusivamente por Educación Especial (criterio Resolución 3972/02) pudiendo permanecer integrado, siempre y cuando los Equipos Intervinientes consideren que sigue siendo formativo para él.

b) En el ámbito de la Educación Especial, los alumnos que transitan por el Nivel Inicial y/o la EGB, pueden integrarse total o parcialmente, incorporándose a escuelas de Educación Común.

Este proceso que favorece la movilidad en mérito al logro de aprendizajes equivalentes, con respecto a la diversidad y ofertas de igualdad de oportunidades, hace que la evaluación, acreditación, calificación y promoción se rijan por la Resolución n° 7574/98 y su modificatoria n° 823/03, con las consideraciones específicas que a continuación se determinan:

- Los Equipos Intervinientes son los responsables de la elaboración de las estrategias para la integración del alumno.

- En todos los casos, si al finalizar los períodos de compensación, el alumno no hubiera acreditado las Expectativas de Logro del Proyecto de Integración, los Equipos Interinstitucionales decidirán la conveniencia de su repitencia y/o la acreditación de competencias logradas exclusivamente por Educación Especial.

- Los Equipos Intervinientes podrán determinar justificadamente la acreditación de los alumnos en las Áreas de Educación Física, Educación Artística y Lengua Extranjera, cuando se detecten situaciones especiales de acuerdo con la normativa emanada de las Ramas Técnicas (criterio Resolución n° 1220/80).

- En la EGB para calificar el desempeño global de los alumnos se tendrá en cuenta la integración de las Expectativas de Logro propuestas en cuatro Áreas como mínimo.

- El alumno integrado que no haya logrado las Expectativas del Proyecto de Integración, en el caso de no repetir, acreditará sólo las competencias logradas, por Educación Especial.

- Si un alumno debiera reiterar su repitencia se reverá su integración.

- La integración supone una doble matriculación: en servicio de Educación Especial y en Servicio de Educación Común y la certificación de sus saberes es por Ciclo y por Año.

La promoción del alumno integrado por Ciclo y/o Área será responsabilidad conjunta de Educación Común y Educación Especial. La certificación la realizará la Rama que corresponda de acuerdo a las situaciones particulares de cada alumno.

La Resolución n° 823/03 en el Artículo 1° expresa "Modificar los Anexos II, III y derogar el Anexo IV de la Resolución n° 7574/98" y en el Artículo 2° "Determinar que a efectos de la evaluación, acreditación, calificación y promoción de los alumnos de los Niveles Inicial, Educación General Básica y Polimodal se procederá según las pautas establecidas en el Anexo I de la Resolución n° 7574/98 y los modificados II y III, que forman parte de la presente Resolución".

///-16-

En la Resolución n° 3972/02 Anexo VI quedó transcrita la Resolución n° 7574/98 en sus Anexos I y II.

Se deja constancia que en este acto resolutivo se reemplaza el Anexo II tal como los modifica la Resolución n° 823/03 cuyo texto integra el presente Anexo.



La Plata, 14 de marzo 2003

VISTO, la Resolución N° 7574/98, que establece las pautas de evaluación, acreditación, calificación y promoción de los alumnos de los Niveles Inicial, Educación General Básica y Polimodal; y,

CONSIDERANDO:

Que en el año 2001 se ha completado la implementación de la Transformación Educativa con el egreso de la primera promoción del Nivel Polimodal;

Que las acciones propias del proceso de la mencionada Transformación Educativa están sujetas a monitoreo y mejoramiento permanente;

Que si bien los distintos niveles de educación en la Provincia de Buenos Aires constituyen un sistema único, se hace necesario establecer una gradualidad en la aplicación de las normas;

Que es preciso estimular a los jóvenes en el desarrollo de prácticas que exalten la responsabilidad, el esfuerzo y el compromiso;

Que la Ley 11612, de Educación de la Provincia de Buenos Aires, faculta al Director General de Cultura y Educación para establecer el sistema de evaluación, calificación y promoción para los distintos niveles educativos de su Jurisdicción, así como para expedir títulos y certificados de estudios;

POR ELLO

EL DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
RESUELVE

ARTÍCULO 1°: Modificar los Anexos II, III y derogar el Anexo IV de la RESOLUCIÓN N° 7574/98.

ARTÍCULO 2°: Determinar que a efectos de la evaluación, acreditación, calificación y promoción de los alumnos de los Niveles Inicial, Educación General Básica y Polimodal se procederá según las pautas establecidas en el Anexo I de la Resolución N° 7574/98 y los modificados II y III, que forman parte de la presente Resolución.

ARTÍCULO 3°: Establecer que la presente RESOLUCIÓN será refrendada por el Subsecretario de Educación.

ARTÍCULO 4°: Registrar esta Resolución que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su reemplazo agregará copia autenticada de la misma. Notificar a la Subsecretaría

///-18-

de Educación, a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Estatal, a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada, Dirección de Educación Inicial, Dirección de Educación General Básica, Dirección de Educación Polimodal y Trayectos Técnico Profesionales, Dirección de Educación Artística, Dirección de Educación Física, a las Jefaturas de Inspección y por su intermedio a quien corresponda.

RESOLUCIÓN N° 823/03

ANEXO II

EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN, CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

1. En cada establecimiento de EGB, el equipo directivo, docente y de orientación escolar formulará las Expectativas de Logro, por área y por año, en correspondencia con las del Nivel y Ciclo formuladas por la Jurisdicción.

2. Una vez consensuadas las Expectativas de Logro a nivel institucional, serán dadas a conocer a los alumnos y a sus familias, quienes se notificarán de las mismas, como así también de las pautas de la presente Resolución.

3. Dichas Expectativas de Logro quedarán establecidas al 30 de abril de cada año.

4. El Equipo directivo y docente de todas las ramas involucradas en cada establecimiento de EGB realizará las adecuaciones necesarias al Plan de Evaluación que forma parte del Proyecto Educativo Institucional explicitando los criterios de evaluación, acreditación, calificación y promoción en el marco de la presente Resolución.

5. En el Plan Institucional de Evaluación se determinarán los criterios y las estrategias que posibiliten la valoración de los aprendizajes, en función de las Expectativas de Logro formuladas para cada uno de los tres ciclos.

6. Se instrumentará un registro que dé cuenta del proceso y seguimiento del progreso de los aprendizajes de los alumnos en relación con las propuestas pedagógico didácticas ofrecidas por la institución que pasará a formar parte del Legajo del alumno.

7. En todas y cada una de las áreas, la evaluación tendrá carácter integrador de acuerdo con la concepción de enseñanza y de aprendizaje asumida por la Provincia de Buenos Aires.

8. Los alumnos de los establecimientos de EGB y sus familias recibirán cuatro informes en función de las Expectativas de Logro enunciadas: tres informes distribuidos en el año y un informe final.

9. Los informes de cada período considerarán las evaluaciones realizadas durante el trimestre y el desempeño global del alumno. El cuarto informe, que será el informe final, contemplará no sólo las evaluaciones de cada período, sino el desempeño global anual del alumno.

Se define como desempeño global de un alumno a la evaluación de todas las actividades desarrolladas por él a solicitud del docente, a lo largo del trimestre y/o año escolar. Los logros correspondientes a los ejes Ético y Tecnológico, transversales en el planteo curricular de las áreas, también se atenderán en esta evaluación.

Se establecen para cada ciclo, atendiendo a los criterios de gradualidad y tiempo, las pautas específicas de evaluación y acreditación en los incisos correspondientes.

10. El docente del área junto con el equipo docente de la institución podrán determinar justificadamente la promoción de alumnos en el

///-20-

área de Educación Física y Educación Artística cuando se detecten situaciones especiales de acuerdo con la normativa emanada de las Ramas Técnicas respectivas.

11. Los alumnos desfasados en relación edad/año, podrán ser promovidos a años posteriores si las evaluaciones sobre su desempeño global demuestran que están en condiciones para ello.

Esta promoción se efectivizará hasta el 31 de julio de cada año, se cumplimentará una planilla de calificación y promoción anual que será remitida a las instancias correspondientes. Se reservará en el establecimiento la documentación que avale la decisión adoptada, formando parte del legajo del alumno.

12. La evaluación, acreditación, calificación y promoción de los alumnos de Primer Ciclo seguirá las siguientes pautas:

- a) La calificación de los alumnos del Primer Ciclo de EGB será conceptual :
 - MUY SATISFACTORIO (MS)
 - SATISFACTORIO (S)
 - AÚN NO SATISFACTORIO (ANS)
- b) La promoción se concretará por año y ciclo considerando el desempeño global de los alumnos en relación con la integración del conjunto de las áreas y se registrará en el legajo del alumno.
- c) La calificación de Satisfactorio (S) o superior a la misma en el informe final, indicará que el alumno ha alcanzado los logros previstos para el año en el área correspondiente.
- d) Se tendrá en cuenta para calificar el desempeño global de los alumnos la integración de los logros de las expectativas propuestas en todas las áreas, considerando la mayor incidencia de Matemática y Lengua por su valor instrumental.
- e) Si el alumno obtuviere a partir del segundo informe una calificación de Aún No Satisfactorio (ANS), o no pudiere ser calificado en algún período efectivo de clases por falta de asistencia, el equipo directivo y docente del establecimiento deberá:
 - Analizar estrategias metodológicas y diseñar alternativas de trabajo intrainstitucional y/o interinstitucional elaborando y ejecutando planes compensatorios pautados en el Proyecto Institucional que tiendan al logro de las expectativas previstas.
 - Convocar a la familia para su intervención (conocimiento de la situación, acompañamiento del docente en la tarea y compromiso en la tarea conjunta).
- f) Si el alumno no alcanzare los aprendizajes esperados en una o más áreas, deberá concurrir a los períodos de compensación establecidos. Esta situación quedará registrada en una planilla individual de promoción y en el legajo del alumno al finalizar los períodos de compensación y acreditación.
- g) Los períodos de compensación y acreditación establecidos para los alumnos de Primer Ciclo de EGB son:
 - Primer Período: en la semana siguiente a la finalización de clases.

///-21-

- Segundo Período: en las dos semanas anteriores al inicio del ciclo lectivo. La institución podrá extender hasta el 30 de abril este período cuando considere que el alumno está en condiciones de alcanzar las expectativas previstas en este plazo.

En el primero y segundo períodos el docente del año desarrollará nuevas propuestas de enseñanza en las que integrará los contenidos abordados durante el año e implementará estrategias didácticas que tiendan al logro de las expectativas previstas.

En el Plan de Evaluación Institucional se incluirá el análisis de estrategias metodológicas y el diseño de alternativas de trabajo intrainstitucional para elaborar planes de selección, secuenciación e integración de contenidos y estrategias de trabajos asistidos, guiados y autónomos del alumno con el fin de garantizar sus aprendizajes.

- h) El alumno que obtuviere la calificación de Satisfactorio (S) en su desempeño global será promovido al año inmediato superior, pudiendo darse los siguientes casos:
- El alumno que al finalizar el ciclo lectivo obtuviere en todas las áreas la calificación de Satisfactorio (S) o superior, alcanzará la promoción.
 - El alumno que al finalizar el Ciclo Lectivo obtuviere en una o más Áreas la calificación de Aún No Satisfactorio (ANS) deberá concurrir a los períodos de Compensación y Acreditación según corresponda. Superados estos períodos se evaluará y calificará su desempeño global y se definirá su promoción.
- i) Si el alumno obtuviere una calificación de Aún No Satisfactorio (ANS) en su desempeño global después de haber transitado por los períodos de compensación y acreditación propios del ciclo, recursará el año.
- j) Los criterios de evaluación en los períodos de compensación deberán ser acordes con lo explicitado en los ítems 4 y 5 del presente Anexo.
- k) Para ser calificado en cada período del ciclo lectivo, los alumnos deberán haber asistido, como mínimo la mitad de los días hábiles efectivos de clase de dicho período. Si las asistencias de los alumnos no alcanzaren el mínimo establecido, la institución procederá según lo pautado en el inciso (e) del presente Anexo, cuya implementación será responsabilidad del equipo directivo y docente. Al finalizar el ciclo lectivo se determinará si los logros alcanzados por el alumno responden a las Expectativas previstas o si necesita continuar sus aprendizajes en los períodos de compensación.
- l) Los alumnos deberán ser calificados necesariamente en el Tercer informe, caso contrario cumplimentarán todos los períodos de compensación y acreditación previstos; superados los mismos, se definirá si es promovido.
- m) Los alumnos deberán necesariamente haber alcanzado la calificación de Satisfactorio (S) o superior a ella en las Expectativas de Logro de cada área establecidas por la jurisdicción para promover de un ciclo a otro.

///

///-22-

13. La evaluación, acreditación, calificación y promoción de los alumnos de Segundo Ciclo seguirán las siguientes pautas:

a) La calificación de Segundo Ciclo de EGB será:

- **Conceptual en Cuarto y Quinto año**
 - MUY SATISFACTORIO (MS)
 - SATISFACTORIO (S)
 - POCO SATISFACTORIO (PS)
 - AÚN NO SATISFACTORIO (ANS)
- **Será numérica en Sexto año**, estableciéndose la escala de 1 (uno) a 10 (diez) puntos en números naturales.

b) La promoción se concretará por año y por Ciclo considerando el desempeño global de los alumnos en relación con la integración del conjunto de las áreas y se asentará en el Legajo del alumno.

c) Se tendrá en cuenta para calificar el desempeño global de los alumnos, la integración de los logros de las Expectativas propuestas para el año en todas las áreas establecidas en el Plan Institucional de Evaluación lo cual condicionará la promoción.

Los alumnos de cuarto y quinto años con ANS en su desempeño global después de haber transitado por los períodos de compensación propios del ciclo recurrarán el año.

Los alumnos de sexto año que obtuvieren en el informe final una calificación inferior a 4 (cuatro) en su desempeño global recurrarán el año.

d) Considerando que el sexto año de la EGB constituye la etapa final del Ciclo, los informes trimestrales se obtendrán a partir de todas las evaluaciones realizadas, que consistirán en producciones orales, escritas u otras que se establezcan en el marco del Plan Institucional de Evaluación y el desempeño global del alumno durante el período.

Estas evaluaciones serán paulatinamente integradoras de lo enseñado en este lapso y documentarán el proceso evaluativo desarrollado. El cuarto informe, que será el informe final, contemplará las evaluaciones de los trimestres y el desempeño global anual en cada una de las áreas curriculares de acuerdo al inciso (5)..

e) El alumno de sexto año que obtuviere entre 4 (cuatro) y 6 (seis) puntos en el informe final del año deberá realizar obligatoriamente el Primer Período de Compensación y Acreditación finalizado el ciclo lectivo, que se aprobará con 7 (siete) puntos.

En el caso de no aprobar en esta primera instancia accederá al Segundo Período, debiendo obtener una calificación no inferior a 7 (siete) puntos para acreditar el año. Esta situación quedará registrada en una planilla particular por área y en el legajo del alumno.

El alumno que obtuviere en el informe final, una calificación inferior a 4 (cuatro) en su desempeño global, deberá concurrir obligatoriamente a todos los períodos de compensación y acreditación previstos, en cuyo caso acreditará el

///-23-

logro de las Expectativas correspondientes si obtuviere, al concluir dichos períodos, una calificación no inferior a 7 (siete) puntos.

- f) Si el alumno obtuviere a partir del primer informe una calificación de: Poco Satisfactorio (PS) y/o Aún No Satisfactorio (ANS) en cuarto y quinto años o menor de 6 (seis) en sexto año, o no pudiere ser calificado en algún período por falta de asistencia, el equipo directivo y docente del establecimiento deberá:

- Analizar estrategias metodológicas y diseñar alternativas de trabajo intrainstitucional y/o interinstitucional para elaborar y ejecutar planes de compensación y acreditación de aprendizajes.
 - Convocar a la familia para facilitar su intervención (conocimiento de la situación, acompañamiento del docente en la tarea y compromiso en la tarea conjunta).
- g) Los períodos de compensación y acreditación establecidos para los alumnos de Segundo Ciclo de EGB son:

- a. Primer Período: en la semana siguiente a la finalización de clases.
- b. Segundo Período: en las dos semanas anteriores al inicio del ciclo lectivo.

En el primero y segundo períodos el docente del año desarrollará nuevas propuestas de enseñanza en las que integrará los contenidos abordados durante el año e implementará estrategias didácticas que tiendan al logro de las expectativas previstas.

En el Plan Institucional de Evaluación se incluirá el análisis de estrategias metodológicas y el diseño de alternativas de trabajo intrainstitucional para elaborar planes de selección, secuenciación e integración de contenidos y estrategias de trabajos asistidos, guiados y autónomos del alumno con el fin de garantizar sus aprendizajes.

- h) La calificación de satisfactorio (S) o superior en cuarto y quinto años, o igual o mayor a 7 (siete) en sexto año en el informe final, indicará que el alumno ha alcanzado los logros previstos para el año correspondiente.
- i) El alumno que obtuviere la calificación de Satisfactorio (S) en cuarto y quinto años y 7 (siete) o más en sexto año en su desempeño global será promovido al año inmediato superior, pudiendo darse los siguientes casos:
- 14.1) El alumno que al finalizar el Ciclo lectivo obtuviere en todas las áreas la calificación de Satisfactorio (S) o superior en cuarto y quinto años y 7 (siete) o superior en sexto año alcanzará la promoción.
- 14.2) El alumno que al finalizar el Ciclo lectivo obtuviere en una o más áreas las calificaciones de Poco Satisfactorio (PS) o de Aún No Satisfactorio (ANS) en cuarto y quinto años, o menor a 7 (siete) en sexto año deberá concurrir a los Períodos de Compensación y Acreditación según corresponda. Superados estos períodos se evaluará y calificará su desempeño global y se definirá si es promovido.
- j) Si el alumno obtuviere una calificación de Aún No Satisfactorio (ANS) en cuarto y quinto años o inferior a 7 (siete) en sexto año en su desempeño

///-24-

global después de haber transitado por los Periodos de Compensación propios del Ciclo, recursará el año.

- k) Los criterios de evaluación en los Periodos de Compensación y Acreditación deberán ser acordados según se explicita en los puntos 4 y 5 del presente Anexo.
- l) Para ser promovido el alumno deberá registrar una asistencia del 75 % del total de días hábiles efectivos de clases del Ciclo lectivo.
- m) Para ser calificado el alumno deberá concurrir por lo menos la mitad de días hábiles efectivos de clases correspondientes a cada período.
- n) A partir del momento en que el alumno superare el porcentaje de inasistencias admitido o tuviere un período sin calificar, la institución procederá a profundizar las acciones previstas en el Plan Institucional de Evaluación, según lo pautado en el punto 5 de la presente Resolución, cuya implementación será responsabilidad de los equipos directivos y docentes. La ejecución de este plan se prolongará indefectiblemente al Primer Período de Compensación y Acreditación y de ser necesario al Segundo.
- o) Los alumnos de cuarto y quinto años deberán alcanzar la calificación de Satisfactorio (S) o superior a ella en las Expectativas de Logro de cada área establecidas por la Jurisdicción e igual o superior a 7 (siete) en sexto año para ser promovido de un Ciclo a otro.

14. La evaluación, acreditación, calificación y promoción de los alumnos de Tercer Ciclo seguirá las siguientes pautas:

- a) La calificación será numérica, estableciéndose la escala de 1 (uno) a 10 (diez) puntos en números naturales.
- b) La acreditación será areal teniendo en cuenta las Expectativas de Logro Jurisdiccionales para el ciclo y la correspondiente adecuación por cada área en cada año.
- c) Los alumnos serán promovidos si en el informe final obtuvieran una calificación de 7 (siete) o más puntos en todas las áreas al finalizar el Ciclo lectivo.
- d) Los informes trimestrales se obtendrán a partir de todas las evaluaciones realizadas, que consistirán en producciones orales, escritas y/u otras, y el desempeño global del alumno durante el período. Estas evaluaciones serán paulatinamente integradoras de lo enseñado en este lapso y documentarán el proceso evaluativo desarrollado. El cuarto informe, que será el informe final, contemplará las evaluaciones de cada período y el desempeño global anual en cada una de las áreas curriculares enmarcado en el Plan Institucional de Evaluación.
- e) Si el alumno obtuviere a partir del Primer Informe una calificación inferior a 7 (siete) puntos, o no pudiese ser calificado en algún período por falta de asistencia, el equipo directivo y docente del establecimiento, deberá convocar y/o acercarse a la familia o adulto a cargo para ponerlos en conocimiento de la situación pedagógica del alumno y el plan propuesto por la escuela.

Este plan incluirá el análisis de estrategias metodológicas y el diseño de alternativas de trabajo intrainstitucional para elaborar planes de selección,

III-25-

secuenciación e integración de contenidos y estrategias de trabajos asistidos, guiados y autónomos del alumno con el fin de garantizar sus aprendizajes. Además, se acordará el compromiso familiar en el acompañamiento de este plan.

- f) En cada año del Tercer Ciclo el alumno que obtuviere en el Informe Final una calificación inferior a 4 (cuatro) puntos en 4 (cuatro) o más áreas, deberá recurrir el año.
- g) Se establecerán tres períodos adicionales de Evaluación y Acreditación cuya planificación y ejecución estará a cargo de un equipo integrado por los docentes del área y el equipo directivo, previsto y acordado en el Plan Institucional de Evaluación.

g.1) Primer Período: en el lapso comprendido entre la finalización de clases y el 30 de diciembre, por un término no inferior a dos semanas.

g. 2) Segundo Período: anterior al inicio del ciclo lectivo; tendrá dos semanas de duración.

g. 3) Tercer Período: en el mes de julio.

En el primero y segundo períodos el docente del área desarrollará nuevas propuestas de enseñanza tendientes a la reconstrucción e integración de los aprendizajes abordados durante el año e implementará estrategias didácticas que tiendan al logro de las expectativas previstas, seguidas de una instancia de evaluación y acreditación ante el equipo docente asignado en el Plan Institucional de Evaluación.

En el período de julio se establecerá una instancia de evaluación y acreditación también a cargo del equipo docente designado.

- h) El alumno que obtuviere entre 4 (cuatro) y 6 (seis) puntos en el Informe final del área deberá realizar obligatoriamente el Primer Período de evaluación finalizado el ciclo lectivo.

En el caso de no aprobar en esta primera instancia accederá al Segundo Período, debiendo obtener una calificación no inferior a 7 (siete) puntos para acreditar el área. Esta situación quedará registrada en una planilla particular por área y en el legajo del alumno.

El alumno que obtuviere, en el informe final, una calificación inferior a 4 (cuatro) puntos hasta en tres áreas, deberá concurrir obligatoriamente a los dos primeros períodos de Evaluación y Acreditación, en cuyo caso acreditará el logro de las Expectativas correspondientes si obtuviere, al concluir dichos períodos, una calificación no inferior a 7 (siete) puntos.

- i) Los alumnos de 7° y 8° años serán promovidos al año inmediato superior si logran las Expectativas de logro requeridas y difundidas por la Institución en todas las áreas o no lo hicieron en sólo una de ellas, agotadas todas las instancias de evaluación.

j) El alumno de 7° y 8° años que hubiere sido promovido sin haber alcanzado las expectativas de logro en un área deberá continuar sus aprendizajes de esa área en el año que curse para lo cual, se procederá de la siguiente manera:

- El equipo docente areal junto con el equipo directivo deberá proponer estrategias didácticas que tiendan al logro de las expectativas previstas

///-26-

para el área. Las estrategias planteadas significarán obligaciones especiales por parte de los alumnos, tales como: tareas de investigación asistidas por el docente, lecturas complementarias, exposiciones orales y escritas, trabajos prácticos y/u otros considerados en el marco del proyecto curricular de los docentes del área de la institución.

- El alumno en estas condiciones tendrá la oportunidad de acceder a las instancias de evaluación y acreditación de los períodos de julio, diciembre, febrero, pudiendo acreditar el área pendiente durante el siguiente año.
 - Teniendo en cuenta el enfoque integrador contemplado en el diseño jurisdiccional vigente en torno a ejes organizadores que promueven el desarrollo de los contenidos con complejidad creciente, el alumno que al finalizar el ciclo lectivo obtuviere una calificación de 7 (siete) o más puntos en relación con las expectativas de logro del año en curso, tendrá acreditadas las expectativas de logros del año anterior.
 - Si el alumno no hubiere alcanzado la calificación de 7 (siete) o más puntos en el informe final del año en curso deberá concurrir a los períodos de evaluación previstos según corresponda. Deberá acreditar los aprendizajes del área donde se integrarán los dos años con acreditación pendiente. Si finalizados los mismos obtuviere una calificación inferior a 7 (siete) puntos podrá promover al año siguiente según lo pautado en el inciso i).
- k) Los Períodos de Evaluación y Acreditación para los alumnos de 9° año serán los establecidos en los incisos g) g. 1) y g. 2). El alumno que no hubiere aprobado hasta dos áreas una vez finalizados los períodos anteriores deberá cumplir un tercer período complementario que se desarrollará en la semana anterior al inicio del ciclo lectivo. Si no aprobase tendrá la instancia del inciso g.3 para acreditar el área
- l) El alumno de 9° año que no alcanzare los aprendizajes esperados en más de 2 (dos) áreas, transcurridos los Períodos de Evaluación y Acreditación deberá recursar el año.
- m) El alumno de 9° año que no acredite un área de este año al concluir los Períodos de Evaluación, tendrá pendiente esta acreditación y se incorporará a un plan de evaluación y acreditación en los períodos de julio, diciembre y febrero a cargo de un equipo docente de EGB designado a tal efecto .
- n) El alumno de 9° año que no acredite 2 (dos) áreas podrá optar entre:
- Recursar el 9° año o,
 - incorporarse a un Plan de Evaluación y Acreditación en los períodos establecidos de julio, diciembre y febrero que le ofrezca instancias de acreditación de los logros esperados.
- o) El alumno deberá registrar una asistencia no inferior al 85 % (ochenta y cinco) del total de días efectivos de clases por Área del ciclo lectivo y para ser calificado en cada trimestre deberá haber asistido al 60 % (sesenta) de días hábiles correspondientes a cada período.
- p) A partir del momento en que fueran superadas las 28 (veintiocho) inasistencias, la institución procederá a analizar las razones de las mismas y el desempeño global del alumno para determinar si se le va a otorgar (o no) la posibilidad de acceder a los períodos de evaluación adicionales.

III-27-

- q) Los alumnos de Tercer Ciclo que concurren a Trayectos Pre - Profesionales de las Escuelas Agrarias, Técnicas o Centros Polivalentes de Arte, acreditarán sus aprendizajes según lo pautado en las resoluciones respectivas de las Direcciones de Polimodal y TTP y Dirección de Educación Artística.

LA PLATA, 9 de junio de 2003.-

Visto la necesidad de modificar los Roles de los integrantes del Equipo Transdisciplinario y,

CONSIDERANDO:

Que el tránsito desde el paradigma centrado en aspectos médicos y psicométricos hacia el centrado en aspectos educativos y curriculares implica cambios en la misión y funciones del Equipo Transdisciplinario;

Que la atención de las Necesidades Educativas Especiales demanda del trabajo cooperativo y participativo de todos los integrantes del Equipo en el diagnóstico, construcción de adaptaciones curriculares y evaluación del proceso;

Que el accionar y la intervención de todos los miembros del Equipo Transdisciplinario confluye en el abordaje áulico e individual del proceso de construcción de los aprendizajes;

Que es necesario replantear los roles desde cada cargo en los aspectos referidos al alumno y sus contextos;

Por ello,

LA DIRECTORA DE EDUCACION ESPECIAL

DISPONE:

ARTICULO 1°.-: Aprobar el Anexo I de la presente disposición referido a la Fundamentación de los roles de los integrantes del Equipo Transdisciplinario en el Marco del Nuevo Paradigma de la Educación Especial. -

ARTICULO 2°.-: Establecer los Roles de cada unos de los integrantes del Equipo Transdisciplinario que obran en el Anexo II de esta Disposición.-

ARTICULO 2°.-: Registrar la presente Disposición en el Departamento Administrativo de esta Dirección y notificar a la Subsecretaría de Educación, a la Dirección de Personal, a todas las Jefaturas de Región de Educación Especial y por su intermedio a quienes corresponda. Cumplido, archivar.-

MEH
jcr

DISPOSICION Nº 15

Anexo I

FUNDAMENTACION: ROLES DE LOS INTEGRANTES DEL EQUIPO TRANSDISCIPLINARIO EN EL MARCO DEL NUEVO PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

I.- CONCEPTO DE ROL Y STATUS

La sociedad no es simplemente un conglomerado accidental y desordenado de seres humanos. Es un sistema estructurado en el que cada individuo ocupa una posición (status) definida. Se entiende por status social el puesto que cada individuo ocupa en la estructura social, tal como lo evalúa la propia sociedad. Una misma persona ocupa diferentes status en función del contexto en que se relacione o del grupo desde el que se defina.

A cada status le corresponde un repertorio de pautas y normas de comportamiento que prescriben, a la persona que lo ocupa, cómo deberá actuar en cada situación y lo que los demás pueden razonablemente esperar que haga en virtud del lugar que ocupa. Llamamos

ROL: (papel: conjunto de todas estas pautas de comportamiento asociadas a cada status.

La importancia de los papeles sociales radica en que:

- **Regulan la conducta.**
- **Posibilitan a los hombres predecir los actos de los demás.**
- **Permiten, en función de esta predicción, determinar sus propios actos.**

Los conceptos de status y rol son dos herramientas fundamentales en el análisis del comportamiento social que, como vemos, están íntimamente relacionados entre sí. Se trata de dos caras de una misma moneda. A un status se le asocia siempre un conjunto de roles y, por su parte, un rol lo es siempre del status del que deriva. El status se ocupa, los roles se desempeñan. Esta es la razón por la que algunos sociólogos asocian los status a los aspectos estáticos del sistema social, y los roles a los aspectos dinámicos. Así, status se relaciona con la estructura de la sociedad, y roles con la función:

Diferencias entre Status y Rol

STATUS	ROL
Posición social	Papeles sociales
Se ocupa	Se desempeñan
Estructura social	Función social.
Valorativo (valor): <ul style="list-style-type: none">- Prestigio.- Dignidad.- Categoría.	Normativo (deber de): <ul style="list-style-type: none">- Pensar.- Decir.- Actuar.
Estática social.	Dinámica social.

El rol implica la interacción entre la persona y el sistema en el que está viviendo. Cada individuo tiene una serie de roles que cumplir. Estos roles deben ser funcionales y contribuir a la integración del todo social.

Los roles no son equivalentes a personas, son papeles sociales ejecutados por actores individuales. Así cada actor puede ser entendido como un conjunto de roles. De esta forma el Rol es el punto teórico donde actor y sistema confluyen. De modo que, se determinarán prerequisites funcionales para que una sociedad exista.

La relación social se construye en su regularidad como producto de expectativas que se complementan. Cada Rol tiene supuesta una expectativa.

La Sociedad es entendida como una gran maquinaria cuyos integrantes tienen requisitos, necesidades y funciones que se articulan dando un sentido normativo a la cuestión de las necesidades. Es decir, para cubrir una necesidad se debe cumplir con un requisito o, viceversa, una necesidad puede ser producto de un requisito no cumplido.

Cada actor tendrá que desempeñar un conjunto de roles que son los socialmente aceptados. Si no se diera esta situación con alguno de ellos se produce el fenómeno de la disfuncionalidad que puede ser entendida como necesidad. Es decir, todo aquello que está en el lugar de la norma social es funcional, lo que no lo cumple es disfuncional.

Llevando los conceptos anteriormente desarrollados al territorio de la escuela especial, tomaremos el cargo como sinónimo de status. Entenderemos a los roles - tal como fueron construidos por los representantes de los Equipos Transdisciplinarios - como las funciones esperadas por la institución y la comunidad educativa que deben cumplir los actores en cada uno de sus cargos. El no desempeño de los mismos producirá una disfuncionalidad en el marco de la concreción del nuevo paradigma.

La realidad es compleja y cambiante y, en función de ella, se tendrán que ajustar constantemente los roles.

II.- MISIÓN Y FUNCIONES DEL EQUIPO TRANSDISCIPLINARIO

El documento de trabajo referido a la misión y funciones del Equipo Transdisciplinario, presentado por la **Circular Técnica General N° 3 / 03**, establece lo siguiente:

"En el contexto del nuevo paradigma de la Educación Especial, la labor del Equipo Transdisciplinario, tendrá que desarrollarse — fundamentalmente — en su ámbito natural donde se despliega la enseñanza y los aprendizajes se construyen: el aula, el patio de recreo, el taller, el lugar donde se practica educación física, el espacio donde se desarrollan las diferentes áreas del currículum, el comedor. Siendo posible, excepcionalmente, cuando situaciones — debidamente fundamentadas — así lo requieran el trabajo intramuros, en el "gabinete".

En este marco, su **misión** consiste en:

♦ Brindar una educación normalizadora e integradora adecuada a las Necesidades Educativas Especiales, favoreciendo las condiciones de empleabilidad del alumno para su inserción en el mundo del trabajo.

FUNCIONES:

La tarea del Equipo implica un continuo de acciones direccionadas hacia el alumno - todo comienza y termina en él- que interactúan modificándose entre sí. Sólo a los fines organizativos y didácticos estructuramos sus funciones en torno a los ámbitos en los que se refleja, predominantemente, su accionar.

1- RELACIONADAS CON EL ALUMNO

- ♦ Evaluar y diagnosticar las Necesidades Educativas Especiales del alumno en interacción con sus contextos familiar, social y educativo (institucional - áulico) como fundamento para la toma de decisiones, respecto a la respuesta pedagógica que cada alumno requiere.
- ♦ Seleccionar los apoyos y/o ayudas que puedan facilitar el acceso al currículum y los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- ♦ Construir las adaptaciones curriculares a nivel institucional, áulico e individual en las vías de acceso, en el contexto y/o curriculares propiamente dichas.
- ♦ Evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- ♦ Participar directa y activamente en la Integración de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en la escuela común.
- ♦ Realizar la orientación profesional del joven con Necesidades Educativas Especiales.
- ♦ Orientar el proceso de Formación Profesional del joven.
- ♦ Orientar el proceso de integración laboral.
- ♦ Tomar las decisiones referidas a la admisión, seguimiento, egreso o derivación del alumno.
- ♦ Procurar la inserción laboral del egresado.
- ♦ Realizar el seguimiento del egresado.
- ♦ Participar en la elaboración del PEI, PCI, PCA y/o el Plan de Trabajo Individual.
- ♦ Intervenir directamente en la gestión curricular áulica.

2.- RELACIONADAS CON EL CONTEXTO EDUCATIVO

- ♦ Evaluar las características de la intervención educativa del Equipo y de cada uno de sus integrantes con sentido cooperativo.
- ♦ Analizar la adaptabilidad de la gestión curricular (propuesta, metodologías, estrategias de abordaje, vínculos, clima del aula, temporalización, etc.) en un accionar colaborativo.
- ♦ Elaborar e implementar propuestas de Intervención educativa a nivel áulico e institucional a partir de la evaluación.

- ♦ Realizar ajustes y/o nuevas propuesta, a partir de la evaluación de su propia práctica en relación con el aprendizaje del alumno.

3.- RELACIONADAS CON EL CONTEXTO FAMILIAR

- ♦ Trabajar con el grupo familiar para favorecer la aceptación de la discapacidad.
- ♦ Orientar al grupo familiar sobre las Necesidades Educativas Especiales.
- ♦ Estimular la participación activa de la familia en el proceso educativo.

4.- RELACIONADAS CON EL CONTEXTO SOCIOCOMUNITARIO

- ♦ Construir una red de contactos y articulaciones con otras instituciones (gubernamentales y no gubernamentales) tendiendo a la optimización de los recursos disponibles.
- ♦ Difundir en la comunidad temas relacionados con la persona con Necesidades Educativas Especiales y sus contextos.
- ♦ Promover la interacción del Alumno con Necesidades Educativas Especiales con su medio social, favoreciendo su integración en instituciones de la comunidad."

III.- ROLES DE LOS INTEGRANTES DEL EQUIPO TRANSDISCIPLINARIO

En este marco, con la participación de representantes de servicios educativos de las distintas Regiones de Supervisión, se construyeron los roles de cada uno de los miembros del Equipo Transdisciplinario. Los cargos que no están especificados en estos cuadros como Maestro de Braille o de Articulación, entre otros, se deben a que sus roles son semejantes a los del Maestro Especializado.

El carácter dinámico de la realidad produce la necesidad de ajuste y modificación en los roles. Por esta razón los actores institucionales tendrán que objetivar su accionar y evaluar las necesidades de ajuste.

A continuación se presenta el cuadro con las funciones a desempeñar en las dimensiones del quehacer educativo.

Roles relacionados con

Cargo	EL ALUMNO	CONTEXTO EDUCATIVO	CONTEXTO FAMILIAR	CONTEXTO SOCIO-COMUNITARIO
<p>MAESTRO ESPECIALIZADO</p>	<p>Orientar el proceso de construcción de los aprendizajes. Participar activamente en la toma de decisiones referidas a la admisión, seguimiento, egreso y derivación del alumno. Participar, con un abordaje transdisciplinario, en la evaluación del alumno para la determinación de necesidades educativas especiales, nivel de competencia curricular, estilos de aprendizaje etc.</p> <p>Realizar cooperativamente con los restantes miembros del Equipo la evaluación de proceso y resultados de aprendizaje, acreditación y promoción.</p> <p>Participar en la elaboración e implementación del PEI, PCI y PCA y Plan de Trabajo Individual.</p> <p>Construir, en forma conjunta con los restantes miembros del Equipo, Adaptaciones Curriculares Institucionales, Aulicas e Individuales.</p> <p>Seleccionar Apoyos y/o Ayudas, junto con los demás integrantes del equipo.</p> <p>Seleccionar y construir las estrategias de abordaje pedagógico y los modos de intervención adecuados a las necesidades educativas especiales.</p>	<p>Evaluar, transdisciplinariamente, los resultados obtenidos en la Implementación del PEI, PCI, PCA, y Plan de Trabajo Individual</p> <p>Realizar, transdisciplinariamente, los ajustes pertinentes.</p> <p>Evaluar, transdisciplinariamente, la pertinencia y validez de las Adaptaciones Curriculares.</p> <p>Analizar, transdisciplinariamente, la adaptabilidad de las estrategias de enseñanza, actividades, experiencias de aprendizaje, materiales didácticos, etc.</p> <p>Considerar, transdisciplinariamente, los espacios y los tiempos adecuados para dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales</p> <p>Analizar, transdisciplinariamente, el clima relacional del aula: vínculos docente - alumno, alumnos entre sí, docente y otros mediadores.</p> <p>Recepcionar y realizar junto con los demás integrantes del equipo, la capacitación autónoma, Jurisdiccional y virtual.</p>	<p>Orientar a la familia, acerca de las potencialidades y Necesidades Educativas Especiales de sus hijos.</p> <p>Integrar a los padres en la dinámica escolar (planificación, gestión curricular, institucional y áulica y evaluación, acreditación promoción, egreso o derivación de sus hijos.</p> <p>Informar a los padres, acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, temas relevantes y situaciones especiales.</p> <p>Mantener comunicación permanente con los padres.</p>	<p>Favorecer la integración de su alumnos en el medio social, estimulando la participación en distintas Instituciones de la comunidad.</p> <p>Difundir los Proyectos Institucionales.</p>

ROLES RELACIONADOS CON

CARGO	EL ALUMNO	CONTEXTO EDUCATIVO	CONTEXTO FAMILIAR	CONTEXTO SOCIO-COMUNITARIO
<p>MAESTRO DE TRAYECTOS TÉCNICOS PROFESIONALES</p>	<p>Orientar el proceso de Formación Profesional de los alumnos. Participar en la toma de decisiones referida a la admisión, seguimiento, egreso, derivación. Realizar, en forma conjunta con los restantes miembros del Equipo Transdisciplinario, la evaluación, acreditación y promoción y de los alumnos. Realizar el estudio y la evaluación del alumno, para la determinación de N.E. Especiales, teniendo en cuenta sus capacidades funcionales e intereses. Participar en la construcción e implementación del PEI, PCI y PCA y planes de trabajo individual. Construir, transdisciplinariamente, las adaptaciones curriculares de los Trayectos Pre-profesionales y Trayectos Técnicos Profesionales. Seleccionar, junto con los demás miembros del Equipo Transdisciplinario, las ayudas y/o Apoyos necesarios. Seleccionar y adaptar técnicas, materiales y herramientas a las Necesidades Educativas Especiales del aprendiz. Participar en el proceso de integración laboral de sus alumnos. Favorecer la inserción laboral de los alumnos en puestos de trabajo competitivos o trabajo protegido en función de las competencias laborales.</p>	<p>Evaluar, transdisciplinariamente, los resultados obtenidos en la Implementación del PEI, PCI, PCA, y Plan de Trabajo Individual. Realizar, transdisciplinariamente, los ajustes pertinentes. Evaluar, transdisciplinariamente, la pertinencia y validez de las Adaptaciones Curriculares y de los ajustes. Evaluar el resultado de los apoyos y/o ayudas seleccionados. Analizar, transdisciplinariamente, el clima relacional del aula: vínculos docente - alumno, alumnos entre sí, docente y otros mediadores. Considerar, transdisciplinariamente, los espacios y los tiempos adecuados para dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales en la formación pre profesional y profesional. Recepcionar y realizar junto con los demás integrantes del equipo, la capacitación autónoma, jurisdiccional y virtual.</p>	<p>Orientar a la familia, acerca de las posibilidades laborales de sus hijos, dentro del marco de las NE Especiales. Integrar a los padres en la dinámica del servicio que brinda la formación profesional (planificación, gestión curricular, institucional y áulica y evaluación, acreditación, promoción y ingreso o derivación de sus hijos) Informar a los padres, acerca del proceso de egreso y derivación de sus hijos. Informar y aprender, acerca de temas relevantes y situaciones especiales. Mantener comunicación permanente con la familia. Orientar a las familias y a los alumnos sobre la importancia del trabajo para la integración social y la realización personal.</p>	<p>Integrar a sus alumnos en el medio estimulando la participación en distintas instituciones de la comunidad. Realizar la difusión de proyectos institucionales relacionados con la formación profesional de los alumnos. Realizar, junto con los demás miembros del Equipo, el trabajo en redes institucionales favoreciendo las condiciones de empleabilidad de los alumnos (Empresas, ONG, organismos gubernamentales.) Integrar a los alumnos al mundo del trabajo.</p>

ROLES RELACIONADOS CON

Cargo	EL ALUMNO	CONTEXTO EDUCATIVO	CONTEXTO FAMILIAR	CONTEXTO SOCIO-COMUNITARIO
<p>ASISTENTE SOCIAL</p>	<p>Participar, con los restantes miembros del equipo, en la evaluación de las Necesidades Educativas Especiales</p> <p>Participar, en un accionar transdisciplinario, en la elaboración del PEI, PCI y PCA, Adaptaciones Curriculares, selección de Apoyos y/o Ayudas, a partir de la evaluación de los grupos familiares y de la comunidad.</p> <p>Participar en la toma de decisiones referidas a la admisión, seguimiento, egreso o derivación e inserción laboral del alumno.</p> <p>Participar, directa e indirectamente, en la Integración de los alumnos en la escuela común</p> <p>Realizar el seguimiento del ausentismo de los alumnos.</p> <p>Participar en la orientación pre profesional y profesional del joven con Necesidades educativas Especiales.</p> <p>Participar en el proceso de integración laboral del alumno.</p> <p>Participar en la inserción laboral del egresado y realizar su seguimiento.</p> <p>Realizar el seguimiento del egresado en todos los niveles.</p>	<p>Participar, con los restantes miembros del Equipo, en la evaluación de los resultados obtenidos en la Implementación del PEI, PCI, PCA, y Plan de Trabajo Individual</p> <p>Realizar, transdisciplinariamente, los ajustes pertinentes.</p> <p>Evaluar, transdisciplinariamente, la pertinencia y validez de las Adaptaciones Curriculares.</p> <p>Organizar y gestionar, en un accionar cooperativo con los restantes miembros del Equipo Transdisciplinario, el Servicio Social Escolar.</p> <p>Realizar ajustes y/o nuevas propuestas a partir de la objetivación y evaluación de su propia práctica.</p> <p>Analizar, transdisciplinariamente, el clima relacional del aula: vínculos docente - alumno, alumnos entre sí, docente y otros mediadores.</p> <p>Recepcionar y realizar junto con los demás integrantes del equipo, la capacitación autónoma, jurisdiccional y virtual.</p> <p>Evaluar, junto a los demás miembros del equipo transdisciplinario, la adaptabilidad de la gestión curricular (formas o modos de intervención educativa realizada, estrategias de abordaje seleccionadas, experiencias de aprendizaje, vínculos, clima institucional y áulico, temporalización).</p> <p>Contribuir en la detección de los factores favorecedores y obstaculizadores de la dinámica institucional</p> <p>Crear espacios, junto con los demás integrantes del equipo, para la reflexión e investigación.</p>	<p>Realizar estudios diagnósticos de los grupos familiares que integran la comunidad educativa.</p> <p>Promover la participación familiar en la dinámica escolar.</p> <p>Orientar a las familias sobre su accionar, para dar respuesta a las NEE de sus hijos.</p> <p>Relievar, prevenir y promover la salud.</p> <p>Realizar el acompañamiento de las familias</p> <p>Generar espacios de reflexión e información para padres sobre diferentes temas (gestiones y/o trámites legales).</p> <p>Orientar a las familias en la resolución de gestiones administrativas correspondientes</p>	<p>Realizar estudios exploratorios socio-comunitarios de la zona de influencia de la escuela.</p> <p>Aportar propuestas para el diseño, implementación, sistematización y evaluación de subproyectos sociocomunitarios.</p> <p>Realizar el estudio de la demanda del mercado laboral regional.</p> <p>Participar en la difusión del PEI a nivel comunitario.</p> <p>Realizar las acciones correspondientes para posibilitar la concreción del trabajo en redes institucionales.</p> <p>Identificar y sistematizar los recursos comunitarios existentes.</p>

ROLES RELACIONADOS CON

CARGO	EL ALUMNO	CONTEXTO EDUCATIVO	CONTEXTO FAMILIAR	CONTEXTO EQUIPO COMUNITARIO
<p>ASISTENTE EDUCACIONAL</p>	<p>Participar activamente en la toma de decisiones referida a la admisión, seguimiento, egreso, derivación.</p> <p>Participar, con un abordaje transdisciplinario, en la evaluación y detección de las capacidades, competencia cognitiva, socio-afectiva y curricular del alumno para la determinación de las Necesidades Educativas Especiales</p> <p>Identificar estilos de aprendizaje y otros factores que obstaculicen y faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Participar en la elaboración e implementación del PEI, PCI y PCA y planes de trabajo individual.</p> <p>Realizar, cooperativamente con los restantes miembros del Equipo la evaluación de proceso y resultados de aprendizaje, acreditación y promoción.</p> <p>Construir, en forma conjunta con los restantes miembros del equipo, las adaptaciones curriculares institucionales, áulicas e individuales.</p> <p>Seleccionar, junto con los demás miembros del Equipo Transdisciplinario, las ayudas y/o Apoyos necesarios.</p> <p>Seleccionar y construir las estrategias de abordaje pedagógico y los modos de intervención adecuados a las Necesidades Educativas Especiales.</p> <p>Intervenir directamente en la gestión curricular áulica, favoreciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las variables que atraviesan a los alumnos.</p> <p>Participar en el proceso de integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en la escuela común.</p> <p>Evaluar actitudes, intereses, capacidades y competencias del alumno para la orientación y reorientación profesional en función de su inserción en los Trayectos Técnicos Profesionales.</p> <p>Participar en el proceso de integración individual del alumno</p> <p>Realizar el estudio y la evaluación del alumno, para la determinación de N.E. Especiales, teniendo en cuenta sus capacidades funcionales e intereses.</p> <p>Participar en la inserción laboral del egresado y realizar su seguimiento en un accionar colaborativo.</p>	<p>Interactuar con los demás miembros del equipo transdisciplinario y otros equipos para abordar una tarea conjunta.</p> <p>Participar en la evaluación del PEI, el PCI y el PCA.</p> <p>Realizar ajustes y/o nuevas propuestas a partir de la evaluación de su propia práctica.</p> <p>Evaluar la adaptabilidad de la gestión curricular o formas de intervención educativa realizada, estrategias de abordaje, experiencias de aprendizaje, vínculos, clima institucional y áulico, temporalización).</p> <p>Recibir e implementar, junto con otros integrantes del equipo, la capacitación autónoma, jurisdiccional y virtual.</p> <p>Crear espacios para la investigación y la reflexión de los equipos transdisciplinarios.</p>	<p>Trabajar con la familia para favorecer la aceptación de la discapacidad y sus necesidades educativas especiales, valorando las potencialidades de su hijo.</p> <p>Trabajar con el grupo familiar para promover su participación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en la dinámica escolar.</p> <p>Orientar el accionar familiar hacia la atención de las Necesidades Educativas Especiales desde un enfoque psicopedagógico.</p>	<p>Mantener una comunicación fluida con otros servicios y/o especialidades para acordar criterios de abordaje.</p> <p>Elaborar líneas de acción preventivas a partir de la identificación de factores de riesgo.</p> <p>Participar con los demás miembros del equipo en la Difusión de los Proyectos Institucionales.</p> <p>Participar para la promoción de encuentros de intercambio de experiencias y/o proyectos innovadoras intersectorial, con los organismos gubernamentales y ONG, universidades, centros de salud.</p>

ROLES RELACIONADOS CON

CARGO	EL ALUMNO	CONTEXTO EDUCATIVO	CONTEXTO FAMILIAR	CONTEXTO SOCIOCOMUNITARIO
<p>FONOAUDIÓLOGO (F.O)</p>	<p>Participar, con los restantes miembros de Equipo, en la evaluación de las Necesidades Educativas Especiales, en función de los niveles de lenguaje y códigos de comunicación. Participar activamente en la toma de decisiones referidas a la admisión, seguimiento, egreso y derivación del alumno. Participar en la elaboración e implementación del PEI, PCI y PCA y Plan de Trabajo Individual. Construir, en forma conjunta con los restantes miembros del Equipo, Adaptaciones Curriculares Institucionales, Aulicas e Individuales. Seleccionar Apoyos y/o Ayudas, junto con los demás integrantes del equipo. Seleccionar y construir las estrategias de abordaje pedagógico y los modos de intervención adecuados a las necesidades educativas especiales en relación a la comunicación y al lenguaje. Elaborar, planificar e implementar el plan de apoyo específico individual, en los casos estrictamente necesarios. Intervenir directamente en la gestión curricular áulica en lo referido a comunicación y lenguaje. Participar en el proceso de Integración de los alumnos con N.E.E en la escuela común. Intervenir en la orientación profesional y la inserción laboral del alumno.</p>	<p>Participar en la evaluación de los resultados obtenidos en la implementación del PEI, PCI, PCA, y Plan de Trabajo Individual Realizar, transdisciplinariamente, los ajustes pertinentes, valorar, transdisciplinariamente, la pertinencia y validez de las Adaptaciones Curriculares. Analizar, transdisciplinariamente, la adaptabilidad de las estrategias de enseñanza, actividades, experiencias de aprendizaje, materiales didácticos, etc. Considerar, transdisciplinariamente, los espacios y los tiempos adecuados para dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales Analizar, transdisciplinariamente, el clima relacional del aula: Vínculos docente – alumno, alumnos entre sí, docente y otros mediadores. Recepcionar y realizar junto con los demás integrantes del equipo, la capacitación autónoma, Jurisdiccional y virtual. Realizar ajustes y/o nuevas propuestas, a partir de la evaluación de su propia práctica en relación a las áreas de comunicación y lenguaje. Orientar al maestro y a los maestros especiales, en el área del lenguaje en función del aprendizaje. Recepcionar e implementar, junto con otros integrantes del equipo, la capacitación autónoma, Jurisdiccional y virtual. Crear espacios para la investigación y la reflexión de los equipos transdisciplinarios.</p>	<p>Trabajar con la familia para favorecer la aceptación de la discapacidad y sus NEE valorando las potencialidades de su hijo. Orientar a la familia sobre las N.E.E en relación a la audición, habla, lenguaje y comunicación. Orientar a la familia para que participe en la estimulación del lenguaje y la Comunicación. Intervenir promoviendo la integración de los padres en la dinámica escolar.</p>	<p>Implementar a través de trabajo en red (a nivel interinstitucional e interprofesional), estrategias vinculadas con el abordaje de la audición, el habla, lenguaje y la comunicación. Favorecer la concepción intersectorial con organismos gubernamentales, ONG, universidades, Centros de salud. Participar en la difusión de proyectos Institucionales. Promover encuentros e intercambio de experiencias y/o proyectos innovador</p>

Cargo	ROLES RELACIONADOS CON			
	EL ALUMNO	CONTEXTO EDUCATIVO	CONTEXTO FAMILIAR	CONTEXTO SOCIO-COMUNITARIO
PRECEPTOR	<p>Participar, junto con los demás miembros del equipo, en la elaboración del PEI, PCI, PCA y colaborar en la elección de sus Proyectos.</p> <p>Asistir y apoyar al alumno en la higiene personal, vestido y alimentación.</p> <p>Acompañar a los alumnos en los desplazamientos dentro y fuera del ámbito escolar para realizar tareas pedagógicas.</p> <p>Acompañar y asistir a los alumnos en los recorridos del transporte escolar.</p> <p>Acompañar al alumno hasta la parada del transporte urbano según acuerdo previo con la familia.</p> <p>Acompañar al alumno o al grupo de alumnos, junto con su maestro en lecciones paseo, actividades recreativas y/o deportivas.</p> <p>Participar, con un abordaje transdisciplinario, en evaluación del alumno para la determinación de necesidades educativas especiales, nivel de competencia curricular, estilos de aprendizaje etc.</p> <p>Participar cooperativamente con los restantes miembros del Equipo en la evaluación de proceso y resultados de aprendizaje, acreditación y, promoción.</p> <p>Participar, con los restantes miembros del Equipo en la construcción de adaptaciones curriculares y en la selección de apoyos.</p> <p>Colaborar en el proceso de enseñanza por razones debidamente fundamentadas.</p> <p>Organizar su tarea de Apoyo a la Gestión Institucional, conociendo los objetivos de la Educación Especial y del PEI.</p> <p>Colaborar en actividades administrativas relacionadas con el docente y el contexto áulico.</p> <p>Atender al ropero escolar.</p> <p>Colaborar con el maestro en la elaboración de material didáctico.</p>	<p>Participar, transdisciplinariamente, en la evaluación de los resultados obtenidos en la implementación del PEI, PCI, PCA, y Plan de Trabajo Individual</p> <p>Participar, transdisciplinariamente, en la realización de los ajustes pertinentes.</p> <p>Participar, transdisciplinariamente, en la valoración de la pertinencia y validez de las adaptaciones Curriculares.</p> <p>Participar, transdisciplinariamente, en el análisis de la adaptabilidad de las estrategias de enseñanza, actividades, experiencias de aprendizaje, materiales didácticos, etc.</p> <p>Participar, transdisciplinariamente, en el análisis del clima relacional del aula: vínculos docente – alumno, alumnos entre sí, docente y otros mediadores.</p> <p>Recepcionar y realizar, junto con los demás integrantes del equipo, la capacitación autónoma, jurisdiccional y virtual.</p>	<p>Comunicarse, con la familia de los alumnos en el ámbito y en el transporte escolar, fortaleciendo los vínculos entre la escuela y la familia.</p> <p>Favorecer, desde su rol, la integración de los padres a la dinámica escolar.</p>	<p>Colaborar para la difusión de PEI.</p> <p>Colaborar en actividades que favorezcan la Integración educativa, social y laboral</p>

ROLES RELACIONADOS CON

CARGO	EL ALUMNO	CONTEXTO EDUCATIVO	CONTEXTO FAMILIAR	CONTEXTO SOCIO-COMUNITARIO
<p>TERAPISTA OCUPACIONAL</p>	<p>Participar con los restantes miembros del equipo, en la evaluación y determinación de N.E.E, definiendo el perfil psicomotor, ocupacional y la funcionalidad de cada uno de los alumnos.</p> <p>Participar en la elaboración del PEI, PCI y PCA.</p> <p>Participar, en forma transdisciplinaria, en la elaboración de las Adaptaciones Curriculares a nivel institucional, áulico e individual, en las vías de acceso, en el contexto o en las curriculares propiamente dichas.</p> <p>Seleccionar el mobiliario y el equipamiento para optimizar la funcionalidad.</p> <p>Realizar las adaptaciones de mobiliario y equipamiento en función del logro de una postura y movimientos adecuados.</p> <p>Planificar e implementar el Plan de Apoyo específico individual o grupal.</p> <p>Favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Participar en el proceso de Integración de los alumnos con N.E.E en las escuelas ordinarias.</p> <p>Participar en la orientación y reorientación profesional, en función de su inserción en los Trayectos Técnicos Profesionales.</p> <p>Participar en el proceso de Integración laboral.</p> <p>Participar en el proceso de inserción laboral del egresado y en su seguimiento.</p> <p>Participar en las tareas referidas a la admisión, seguimiento, evaluación, promoción, acreditación y egreso de los alumnos.</p> <p>Realizar el análisis ocupacional de las actividades de los Trayectos Técnicos Pre Profesionales y los Trayectos Técnicos Profesionales.</p> <p>Realizar el relevamiento del espacio físico determinando las barreras arquitectónicas, para su modificación</p>	<p>Participar cooperativamente en el equipo transdisciplinario, aportando desde su especialidad</p> <p>Evaluar los resultados obtenidos en la implementación del PEI, PCI, PCA y Plan de Trabajo Individual y Plan de Apoyos específicos.</p> <p>Realizar ajustes y/o nuevas propuestas a partir de la evaluación de los resultados de su propia práctica.</p> <p>Evaluar cooperativamente la adaptabilidad de la gestión curricular (estrategias de abordaje, vínculos, clima institucional y áulico, temporalización).</p> <p>Crear espacios para la investigación y la reflexión de los equipos transdisciplinarios.</p> <p>Recepcionar y realizar junto con los demás integrantes del equipo, la capacitación autónoma, jurisdiccional y virtual.</p>	<p>Orientar a la familia acerca de las potencialidades y funcionalidad de su hijo.</p> <p>Orientar a la familia acerca del equipamiento y/o adaptaciones que puedan favorecer el desempeño de su hijo en las actividades escolares, actividades del hogar, recreativas, sociales y laborales.</p> <p>Informar a la familia sobre las posibilidades laborales y microemprendimientos.</p> <p>Favorecer la integración de los padres a la dinámica escolar.</p>	<p>Participar activamente en la elaboración de proyectos socio-comunitarios.</p> <p>Participar en la difusión del proyecto educativo en la comunidad.</p> <p>Realizar el relevamiento de los puestos de trabajo, estudio y análisis de los mismos.</p> <p>Informar respecto al marco legal existente, en lo que se refiere al plano laboral.</p> <p>Participar en actividades de atención primaria de la salud.</p>

Cargo	RELACIONADOS CON			
	EL ALUMNO	CONTEXTO EDUCATIVO	CONTEXTO FAMILIAR	CONTEXTO SOCIO-COMUNITARIO
MÉDICO	<p>Realizar el estudio, diagnóstico y seguimiento del alumno, implementando tareas de prevención primaria en los aspectos de promoción y protección de la salud.</p> <p>Elaborar historias clínicas unificadas y actualizadas anualmente.</p> <p>Observar y evaluar al alumno individualmente y en distintas actividades escolares.</p> <p>Participar en el equipo Transdisciplinario en la construcción del P.E.I, PCI, PCA, Plan de Trabajo Individual.</p> <p>Contribuir, con los demás integrantes del Equipo Transdisciplinario, en la construcción de las Adaptaciones Curriculares y en la selección de Apoyos y/o Ayudas.</p> <p>Participar en las tareas referidas a la admisión, seguimiento, evaluación, egreso, acreditación y promoción del alumno.</p> <p>Realizar exámenes complementarios, interconsultas y derivaciones necesarias para la mejor atención.</p> <p>Realizar control médico en salud.</p> <p>Orientar en emergencias y realizar primeros auxilios</p> <p>Realizar la revisión del niño.</p>	<p>Participar de la evaluación del PEI, PCI y PCA.</p> <p>Realizar ajustes y/o nuevas propuestas a partir de la evaluación de su propia práctica.</p> <p>Participar, en un abordaje transdisciplinario, en la evaluación de la adaptabilidad de la gestión curricular (estrategias de abordaje, vínculos, clima institucional y áulico, temporalización).</p> <p>Recepcionar e implementar, junto con otros integrantes del equipo, la capacitación autónoma, jurisdiccional y Virtual.</p> <p>Crear espacios para la investigación y reflexión de los equipos transdisciplinarios.</p>	<p>Intervenir- informando y contentiendo al grupo familiar- sobre las patologías de los alumnos, concientizándolos sobre la importancia de la continuidad de tratamientos y controles.</p> <p>Brindar información a la familia del alumno sobre vacunas, nutrición, enfermedades infecto-contagiosas, sexualidad, adicciones, etc.</p> <p>Orientar el accionar familiar hacia la atención de necesidades educativas especiales.</p>	<p>Informar a la comunidad, sobre temas relacionados con la salud del alumno, las características de la discapacidad, sus necesidades educativas especiales.</p> <p>Implementar proyectos que favorezcan la prevención de diferentes patologías.</p> <p>Actuar como nexo, entre los equipos de salud y los equipos transdisciplinarios de otros servicios o institutos que atiendan o traten a los alumnos.</p> <p>Realizar trabajo social, acompañado del Asistente Social, para evaluar la patología en el proceso de interacción con su entorno y las posibilidades de intervención sobre el mismo.</p>

ROLES RELACIONADOS CON

Cargo	EL ALUMNO	CONTEXTO EDUCATIVO	CONTEXTO FAMILIAR	CONTEXTO SOCIO-COMUNITARIO
<p>Psicólogo</p>	<p>Evaluar las necesidades educativas especiales, junto con los demás miembros del equipo transdisciplinario. Participar en las evaluaciones para la admisión, seguimiento, egreso, derivación, acreditación y promoción de los alumnos. Participar en la elaboración e implementación del PEI, PCI y PCA y Plan de Trabajo Individual efectuando aportes psicopedagógicos. Participar, en un abordaje transdisciplinario, en la elaboración de Adaptaciones Curriculares Institucionales, Áulicas e Individuales y en la selección de Ayudas y/o Apoyos. Trabajar en la integración del alumno al grupo. Realizar seguimiento del rendimiento escolar. Readaptar los planes de trabajo cuando la situación particular de cada alumno lo requiera. Orientar en el proceso integración laboral, teniendo en cuenta el nivel de estructuración psíquica del joven.</p>	<p>Participar de la evaluación del PEI, PCI y PCA., adaptaciones curriculares y apoyos o ayudas. Realizar ajustes y/o propuestas a partir la evaluación de la intervención didáctica. Evaluar la adaptación de la gestión curricular (estrategias de abordaje, modos o formas de intervención educativa, vínculos, clima institucional y áulico, temporalización). Orientar a los restantes miembros del Equipo en la comprensión de los procesos básicos de la realidad psíquica y sus perturbaciones. Establecer encuadres de trabajo institucional constantes, confiables y estructurados desde la flexibilidad. Recepcionar e Implementar junto con otros integrantes del equipo, la capacitación autónoma, jurisdiccional y virtual. Crear espacios para la investigación y la reflexión de los equipos Transdisciplinarios.</p>	<p>Intervenir en la estructura y dinámica del grupo familiar. Integrar a la familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Observar y trabajar sobre la dinámica vincular familiar. Orientar y contener a la familia.</p>	<p>Mantener una comunicación fluida con los profesionales que atienden al niño, particular o extra escolarmente, aunando criterios de abordaje. Participar en la difusión de proyectos Institucionales. Favorecer la promoción de encuentros para intercambio de experiencias y/o proyectos innovadores. Favorecer la concertación intersectorial con organismos gubernamentales, ONG, universidades, centros de salud.</p>



La Plata, 10 de Noviembre de 2007.

CIRCULAR TÉCNICA PARCIAL Nº 3

OBJETO: Dar a conocer las orientaciones y contenidos del espacio curricular Prácticas del lenguaje en la Educación Intercultural Bilingüe (Lengua de Señas Argentina – Español)

A LOS SEÑORES ASESORES, INSPECTORES JEFES, INSPECTORES DE ÁREA Y JEFES DE SECCIÓN TÉCNICA.

A LOS DIRECTORES, DOCENTES Y TECNICOS DE LAS ESCUELAS Y SERVICIOS AGREGADOS DE LA CARACTERIZACION SORDOS E HIPOACUSICOS.

La Dirección de Educación Especial hace llegar aportes acerca de las orientaciones y contenidos del espacio curricular Prácticas del lenguaje de Educación Intercultural Bilingüe (Lengua de Señas Argentina – Español).

Esta Dirección descuenta la profesionalidad y responsabilidad que caracteriza a los Equipos en su accionar cotidiano y agradece los aportes de las instituciones para su implementación y/o acrecentamiento.

Atentamente.

Prof. ALICIA DIMEGLIO
DIRECTORA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Interpretación de textos poéticos. Tomar el ejemplo de las canciones infantiles citado en Inicial para reflexionar sobre "las canciones en LSA".

Medio imperativo

Paradigma

Recursos:

Juegos como trabalenguas, las que empieza igual, familia de palabras, adivinanzas, etc.

SEGUNDO CICLO / SECUNDARIA

La propuesta curricular debe incluir los aspectos socioculturales:

- ✦ Conocer formas de agrupación y manifestaciones culturales de la Comunidad Sorda. Asociaciones, personas significativas, deportes para sordos, etc.
- ✦ Frencuentar personas y asociaciones significativas de la Comunidad.
- ✦ Valorar el rol del intérprete en la comunicación.
- ✦ Conocimiento de materiales editados en LSA.
- ✦ Historia de la Comunidad Sorda Argentina.
- ✦ Situación mundial y de otros países.
- ✦ Conocer la existencia de otras lenguas de señas.

- **Buscar** por los medios de comunicación. Compartir información de y en medios digitales sobre la Comunidad sorda nacional e internacional.
- **Participar** en comunidades virtuales de personas sordas en el mundo a través de las TICs (tecnologías de la información y la comunicación).

<p>(Continúa la complejización en el discurso narrativo, explicativo –expositivo y argumentativo)</p> <p>Los alumnos pueden ir trabajando módulos interlenguas, traduciendo de escrito a LSA y viceversa. Traducciones e interpretaciones de una lengua a otra y cambios de código en la conversación</p> <p>Realizar información, resumir.</p> <p>Calidad, modo de transcripción de la lengua de señas.</p> <p>Funciones comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Seguir consignas escolares cada vez más complejas ➤ Expresar y realizar pedidos ➤ El tiempo y sus relaciones con la vida cotidiana. ➤ Realizar preguntas al interlocutor y responder afirmando – negando, respondiendo qué, cuándo, dónde, por qué, quién... ➤ Establecer comparaciones por forma, tamaño, ubicación, etc. ➤ Relaciones de causa –efecto, localización, temporalidad. Relaciones espaciales y temporales. ➤ Expresar estados de ánimo, sensaciones corporales, etc. ➤ Solicitar información, ampliación de la información, explicaciones. ➤ Seguir y dar instrucciones. Ir de un lugar a otro. Pedir información y dar ➤ Planificar actividades ➤ Acordar encuentros, citas. ➤ Disentir Acordar Justificar <p>Patrones discursivos:</p>	<p>Comienza a ingresarse con más claridad en género información.</p> <p>Temas escolares, discurso explicativo, expositivo y argumentativo</p> <p>funcionamientos, razones, hipótesis, posibilidades,</p> <p>Traducción e interpretación, módulos intralenguas, cambios de código</p>
---	--

Historia realidad ficción

Identificar el discurso, seleccionando elementos léxicos, textuales y sintácticos

Formular hipótesis, argumentar y describir.

Argumentar, exponer, explicar.

Ordenar, reformular y ampliar la información.

Organizar la información preguntando, solicitando aclaración. Ejemplificación.
Paráfrasis

Identificar discursos referidos a temas de las otras áreas curriculares.

Gramática / léxico:

Formación de palabras: RM, C, U, O, D, M, y RNM

Concordancia: El plural: formas del plural.

El espacio para designar distintos referentes.

Pronombres personales: pronombres y adjetivos posesivos, demostrativos.

Aliteraciones: múltiples del léxico. Sustantivos contables, incontables. Diferencias en la
concordancia y adjectivación.

Formación de palabras: iconicidad, lexicalización, palabras compuestas, derivación, préstamos
léxicos del español.

Formación de paráfrasis

Modulación: formas de adjectivación y formas adverbiales. Adverbios de cantidad. Noción
de contable / incontable en la adjectivación y en las formas adverbiales.

Modos de expresar: Interrogación: Preguntas sí/no y Q_¿ RNM

Duda, afirmación, negación con RM sin RM.

Comparaciones: estructuras comparativas por distintos atributos.

Clasificadores en funciones diferentes: expresar ubicación (postposiciones) en la producción

Marcas de tiempo y espacio. Formas de indicar el paso del tiempo. La ubicación y los
transidos, los límites temporales y espaciales. ¿Dónde está? ¿dónde hay? ¿cómo voy a?

Indicar límites de espacios. Indicar lapsos de tiempo y paso del tiempo.

De ... a (tiempo y espacio)

Cada ... años/meses/hs, etc

Desde ... hasta (tiempo /espacio)

Hace ... días/ ... horas... / meses

Toda la noche / todo el día

Mientras que ... /durante

Imperativo:

El condicional. La duda. El futuro incierto.

El alfabeto dactilológico para nombres en español. Citas textuales (nombre de película, etc);
para cuando no existe seña en LSA, para solicitar el significado de palabras, como apoyo en la
escritura, etc..

Géneros discursivos y tipos textuales:

Narración en primera persona, tercera persona y toma de rol.

Marcadores temporales y espaciales (de orden lógico narrativo y en el discurso).

La exposición – explicación: Ideas claves. Coherencia. Cohesión. Conectores lógicos del discurso (entonces, después, en primer lugar, pro último, etc). Síntesis, resumen.
La argumentación, refutar, contradecir, acordar, disentir.
Poesía Metáforas. Uso metafórico del léxico.
Traducción / interpretación LSA – español y español –LSA.



En el nivel secundario exige el ingreso con más claridad en géneros discursivos de mayor manejo de volumen y descontextualización de información, así como el establecimiento de relaciones cada vez más complejas. Temas escolares, discurso explicativo, expositivo y argumentativo...; funcionamientos, razones, hipótesis, posibilidades, justificaciones...

Si bien es consensuado que no se alcanza un pensamiento formal en todas las áreas, sino que hay especializaciones en dominios, es cierto que ser estudiante supone estar expuesto a los contenidos escolares demandando: hipotetizar, sostener varias ideas a la vez y poder compararlas, jerarquizarlas, incluirlas en otras, ejemplificarlas, etc

Tareas que demandan al pensamiento sostener distintas variables al mismo tiempo, operar sobre invenciones de la mente, sobre datos que no necesariamente pertenecen a la realidad como en el período de las operaciones concretas, existiendo una zona de transición entre lo concreto y lo formal ... son demandas cognitivas de la escuela.

Estas posibilidades no se desarrollan por el solo hecho de asistir la interpretación de los contenidos escolares, sino por un proceso mucho más complejo y progresivo del pensamiento en el que el lenguaje está seriamente implicado. El desarrollo de una lengua natural posibilita este punto de llegada.

Los contenidos suponen anclajes en lo ya conocido, distintos modos de acceso, en primer lugar más cercano a los alumnos, de corte cotidiano, indagando teorías implícitas, para poder ir hacia enunciados, distintos niveles de representación del mismo contenido, etc.¹¹

En este sentido, el diseño curricular jurisdiccional de Secundaria postula que : el "tipo de organización de las prácticas del lenguaje (donde existen puntos de intersección, aspectos específicos, y una variedad de recortes respecto de lo que significa usar el lenguaje en la vida social)" (Diseño Jurisdiccional del Nivel Secundario, 2006)

La intersección mencionada aparece graficada y especificada:



Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la literatura.	Leer literatura.		
Prácticas del Lenguaje en los ámbitos de estudio.	Buscar información.	Registrar, posicionarse críticamente y organizar información para construir el conocimiento.	Dar cuenta de los conocimientos construidos.

Sobre el español lengua escrita así como sobre el desarrollo específico de la alfabetización inicial, referirse a la publicación Seminarios 2006, "seminario Alfabetización Bilingüe". La mencionada publicación, tanto como el trabajo realizado en las instituciones dan respuesta a la pregunta

¿Por qué el enfoque de lengua extranjera para el español?

Brevemente, se dirá aquí que no solamente se considera el castellano como lengua 2, porque en este caso se aprenda después de la LSA, sino porque supone un especial enfoque metodológico; enfoque de lengua extranjera. Este enfoque metodológico no significa una transferencia directa de su enseñanza a extranjeros, sino una nueva construcción, una trama que se ha tejido con el seguimiento de las realidades escolares en su implementación. El abordaje teórico – metodológico de la lengua escrita se puede tomar de los libros anteriormente mencionados, tanto como la lengua oral en su desarrollo del documento de apoyo "Lengua oral en la escuela bilingüe", DEE, 2007.

DISEÑO ESPAÑOL LENGUA ESCRITA

Las lenguas extranjeras necesitan de una progresión graduada de contenidos para su mejor aprehensión. En ese sentido es que es imprescindible seguir un orden de presentación y de encadenamiento de los temas que les permita a los alumnos ir comprendiendo paulatinamente la información para poder asimilarla.

Se considera un nivel de desarrollo básico e intermedio de la lengua con subniveles.

Junto con los contenidos de lengua extranjera es fundamental tomar la situación de los géneros discursivos y tipos textuales, los contenidos de lingüística textual.

NIVEL INICIAL

La lengua escrita es lengua de intercambios comunicativos de la que principalmente se conocería su uso social en las situaciones de la vida cotidiana, participante de los juegos grupales. No se trabaja formalmente la alfabetización, sino como parte de los proyectos curriculares y naturalmente ligada a las situaciones, a la indagación, al observación, el juego, la escritura de los niños... Es importante respetar los ritmos y posibilidades de los niños y los grupos.

CONTENIDOS:

✚ Lo gráfico en su naturaleza semiótica antecediendo a la lengua escrita: íconos diversos, íconos culturales para indicar lugares, consignas, objetos, imágenes de todo tipo, signos cinéticos, de emociones, por ejemplo en historietas, humor gráfico, etc.

✚ Identificación de material para leer.

✚ Presentar textos reales, variados en situaciones de uso social por el fin pragmático y para extraer palabras, formulas ritualizadas, repetitivas

✚ Progresivamente: idea de texto y palabra

✚ El nombre y nombres de compañeros, padres, roles familiares

✚ Léxico cotidiano algunas bebidas, comidas, juguetes, útiles, ropa, colores

Comienza formalmente la alfabetización inicial y la enseñanza de la lengua escrita desde la visión de una lengua extranjera

Seguidamente se presentan los contenidos en el formato de una grilla. La lógica de la grilla que se presenta a continuación fue pensada a partir de los siguientes principios

- 1- En una lengua extranjera la información lingüística está vinculada estrechamente a la comunicación. Por tal motivo, la primera columna que observa es la que hace referencia a la *función comunicativa*.
- 2- Para poder expresar una determinada función comunicativa se necesitan conocimientos gramaticales y léxicos que permitan expresarla. Por tal motivo, esas son las dos columnas que le siguen.
- 3- Los contenidos gramaticales y léxicos requieren de dosificación de la información para poder no sólo comprenderla sino incorporarla después en los intercambios comunicativos. Como en cualquier lengua extranjera que se aprende, hay que practicar y volver a lo aprendido más de una vez.
- 4- La lógica de presentación responde a los siguientes criterios:

frecuencia (estructuras que los hablantes usen frecuentemente para expresar ese contenido comunicativo) *recurrencia* (estructuras que se puedan volver a usar con otros significados, así el alumno ya las conoce). En este punto, es posible que una forma enseñada tenga otra forma de expresarse pero que sea utilizada sólo en ese contexto. Ej. "yo me llamo" (es muy frecuente, pero la estructura se utiliza sólo con el nombre. "Yo soy" es mucho más recurrente, por ejemplo para expresar pertenencia a un equipo de fútbol descripción física y psicológica. En la columna del final, aparecen *otras expresiones relacionadas*, para este tipo de casos.

- *ir apoyando el aprendizaje en el contenido que se acaba de ver*. De este modo se refuerza lo anterior y sólo se agrega una información nueva.

Géneros discursivos se intenta que la función comunicativa aparezca en los formatos discursivos en los que suelen aparecer en la vida cotidiana. Saludos en cartas, mails; identidad en formularios de trámites, concursos, etc.

Dos grilla finales: repaso e interrogación

Puede ser conveniente para los alumnos saber cómo van a estar estructuradas las clases como para poder anticipar de alguna manera la lógica de presentación de contenidos, una vez que estos hayan sido presentados más de una vez. Por tal motivo, se realizan dos secciones:

1- **Repaso:** incorporando las personas del paradigma verbal, se repasa lo anterior: esto sirve para verbos, formas pronominales, etc. En general en la grilla se trabaja con la primera persona y después se elige qué otras trabajar o seguir adelante con el siguiente tema. El docente tiene que tener muy en claro por qué pasa y cómo pasa...

2- **interrogación:** la interrogación es compleja en su construcción sintáctica

su edad, momento de escolarización, intereses. Si es necesario que, en los cambios que promueve, encuentre la lógica de presentación de los temas, no hay que hacer saltos ingrávidos en los que queden temas sin ver y que son necesarios para expresar la nueva función. *Las posibilidades de combinación de los elementos de la grilla son variadas y es bueno que lo sean.*

Observación: Esta organización de contenidos ha sido tutorada en su implementación y monitoreada en las instituciones educativas tanto en el proceso docente como en el de los alumnos, con seguimiento de grupos escolares.

Expresar órdenes	Imperativo: salí, caminá, doblá (sólo 2da persona y en singular informal -vos- y afirmativas). Para + infinitivo: Para ir, para llegar ir por ...	Medios de transporte, tránsito, la ciudad. Medidas, cantidades, Preposiciones de lugar y tiempo. Preposición: para / por	Planos, folletos, publicidades, recetas, instructivos.	
Interrogar	¿Cómo llego? ¿Cómo hago?			

NIVEL INTERMEDIO: Segundo Ciclo / Secundaria

Objetivos a partir de segundo ciclo:

- ↳ Ser capaz de escribir textos sobre su experiencia personal presente, teniendo resueltos la mayoría de los temas del ciclo anterior.
- ↳ Escribir textos sobre hechos pasados, de simples a más complejos.
- ↳ Hablar sobre hechos probables
- ↳ Ser capaz de hacer pedidos que involucren a terceras personas.
- ↳ Expresar valoraciones de modo impersonal
- ↳ Expresar mandatos y sugerencias
- ↳ Expresar conjeturas sobre el presente y sobre el pasado.
- ↳ Expresar condiciones posibles, probables e irreales.
- ↳ Ser capaz de adecuar los textos a los distintos tipos de lectores, con un estilo apropiado.

TENIDOS:

Contenidos comunicativos	Contenidos gramaticales	Contenidos léxicos	Géneros discursivos	Contenidos de lingüística textual	Tipo de ejercitación
<p>Expresar acciones del pasado</p>	<p>Verbos en Pretérito Perfecto Simple Regulares Irregulares comunes: fui, puse, etc. Pretérito perfecto simple progresivo (Estuve caminando)</p>	<p>Expresiones que marcan pasado: ayer, la semana pasada, el año pasado, hace una hora, etc. Verbos para indicar acciones cotidianas.</p>	<p>Biografías / cuentos / noticias / postales / tickets</p>	<p>Exploración visual del texto escrito: su tipografía y topografía. Títulos, cuerpo, partes, sustitutos, oraciones tópico. Estructura del texto escrito: texto, párrafo, proposición, marcadores cohesivos, oración, cláusula, frase, palabra, letra. La adecuación del uso según propósito y contexto.</p>	
<p>Interrogar</p>	<p>¿Qué hiciste? ¿Qué comiste?</p>	<p>Paradigma completo del pretérito perfecto simple</p>			
<p>Mencionar objetos o personas sin repetirlos</p>	<p>Pronombres de OD (me, te lo/a, nos, los/las). Pronombres de OI (me, te, le, nos, les). Se (OI)</p>	<p>Objetos, comidas, etc.</p>		<p>Recreación de la estructura informativa y de su significado. Análisis de conectores y referentes, cadenas referenciales, contraste y énfasis.</p>	
<p>Contextualizar acciones pasadas</p>	<p>Pretérito imperfecto Regulares e irregulares Hacia / había / tenía puesto / era Pretérito imperfecto progresivo, (estaba trabajando)</p>	<p>El clima, la hora, ambientes, etc. Mientras tanto, en ese momento, al mismo tiempo, cuando, etc.</p>	<p>Cuentos, noticias periodísticas</p>	<p>Coherencia discursiva: secuencia de tiempos verbales; oración principal (tópico); nociones de ordenamiento y distribución de la</p>	

	De otras personas: teníamos, eran, ¿Cómo era? ¿Dónde vivía? ¿Hacia frío?			
Interrogar				
Describir rutinas en el pasado	Pto. Imperfecto	Expresiones para hablar del pasado: cuando era chico, en el año..., todos los días, habitualmente, etc.	Agendas, calendarios, crónicas de viaje.	
	De otras personas: íbamos, estudiabas, jugaban ¿Qué hacías cuando ...?			
Interrogar				
Informar sobre algo dicho en el presente	Estilo indirecto que refiere el presente: "hace calor": dijo que hacía calor". Presente e Imperfecto	Verbos de decir: decir, exclamar, enfatizar, subrayar, mencionó.	Entrevistas, Diálogos.	
Expresar acciones anteriores a otras pasadas	Pretérito pluscuamperfecto Verbo haber + participios (había salido)	Expresiones que indican tiempos pasados: antes, previamente, etc. Conectores: pero, sin embargo, etc.		
Interrogar	¿Qué había dicho?			
Expresar pedidos corteses	Condicional simple (tendrías...) Pretérito imperfecto (quería..)	Expresiones de amabilidad y cortesía	Cartas formales	
Interrogar	¿Qué querías?			
Expresar probabilidad	Quizás, tal vez + subjuntivo presente (Quizás coma, tal vez mire)	Expresiones de probabilidad: quizás, tal vez, es probable, etc.		

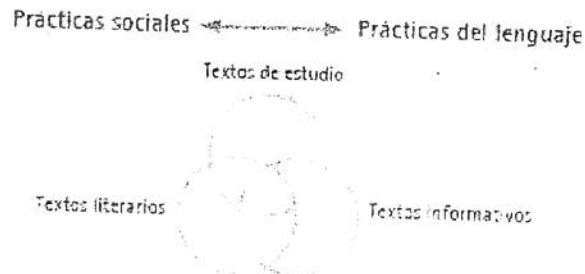
información.	
Estrategias de comprensión lectora y escritura en proceso.	
Diferentes modos discursivos: su exploración.	
La recepción y la producción de textos escritos:	
recursos literarios en textos literarios y no literarios.	
Géneros discursivos y tipos textuales	
La narración de experiencias propias.	
La descripción según parámetros establecidos (dimensión, ubicación de objetos, lugares, personas).	
La exposición con apoyatura gráfica.	
La argumentación.	
Acuerdo y	

Expresar valoración de modo impersonal sobre hechos pasados	Es terrible que + perfecto de subjuntivo Es normal que hayan faltado.	Expresiones impersonales. Expresiones para graduar: muy, poco, demasiado, etc.	
Establecer conjeturas sobre información desconocida sobre el presente y sobre el pasado.	Futuro simple: ¿Dónde estará Juan? Futuro compuesto: ¿Qué le habrá pasado?	Situaciones problemáticas. Expresiones para expresar inconvenientes: debe estar, seguro que está....	
Interrogar	¿Qué pasará? ¿Qué habrá pasado?		
Expresar todo tipo de órdenes o pedidos	Subjuntivo presente. Imperativo	Frases para suavizar las órdenes: por favor, si es posible; si podés.	Publicidades, folletos, recetas, textos instructivos.
Expresar condiciones posibles	Presente + presente Si llego temprano te llamo		Cartas, cuentos, mail, Chat, msn.
Expresar condiciones probables o poco probables	Imperfecto de subjuntivo + condicional simple Si llegara temprano te llamaría		Mail, Chat, mensaje de texto
Expresar condiciones irreales	Pluscuamperfecto de subjuntivo + pluscuamperfecto de subjuntivo Si hubiera tenido tiempo, te hubiera llamado. Condicional compuesto: si hubiera tenido tiempo te habría llamado.		Relatos históricos

Interrogar	¿Qué harías si...?	¿Qué hubieras hecho si...?		
------------	--------------------	----------------------------	--	--

--	--

Independientemente de que los alumnos cursen el nivel en la sede de educación especial o en escuela común, la intersección planteada puede ser graficada en el modo siguiente, tal como aparece en el Diseño



especificando

Eje	Eje Prácticas del lenguaje involucradas		
Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la literatura	Leer literatura.		
Prácticas del Lenguaje en los ámbitos de estudio	Buscar información.	Registrar, posicionarse críticamente y organizar información para construir el conocimiento.	Dar cuenta de los conocimientos construidos
Prácticas del Lenguaje en los ámbitos de la formación ciudadana	Interactuar críticamente con los medios masivos de comunicación.	Interactuar críticamente con las instituciones.	

En la educación secundaria, es esperable que los alumnos puedan trabajar en estos niveles de lengua escrita. En la integración escolar, es importante que el acceso a los contenidos no sólo sea por la interpretación en LSA, sino por una avanzada competencia en lengua escrita.

Es necesario, no obstante, recordar que la lengua escrita implica para los alumnos sordos, tanto accediendo a ella como produciéndola, hacerlo en su segunda lengua. Por lo tanto, que no deben obviarse todas las herramientas lingüísticas que se deben desarrollar en el alumno, asimismo como a tener en cuenta en la organización de la clase y los materiales de enseñanza, tanto como en las tareas y las evaluaciones.

¹² Diseño provincial Educación Secundaria, 2006

interpretación/ traducción de textos, así como las mediaciones entre personas.

ESPAÑOL Lengua oral:

(ver documento específico "Lengua oral en la educación bilingüe, DEE, 2007)

Los alumnos que por su audición realizan el trabajo de Terapia Auditivo Verbal o Estimulación Auditiva pueden seguir la evolución generativa del lenguaje oral; sin embargo, es necesaria en ciertos momentos una organización de la oralidad como lengua extranjera, también. Esta organización es fundamental para aquellos alumnos que harán su oralización a partir de la lengua escrita.

Para el desarrollo de la lengua oral se ha tomado el criterio de distinguir la comprensión, la producción y la interacción y el establecer dentro de los niveles: básico e intermedio, subniveles porque se cree que la oralidad puede aún presentar más matices como punto de llegada (máximo desarrollo en cada niño).

Lic. María Eugenia Lapenda

Lic. Gabriela Rusell

BIBLIOGRAFÍA

- Alliedo, Graciela, "Alumnos sordos e hipoacúsicos" En Acuerdo Marco, Ministerio de Cultura y Educación, 1990
- Alliedo, Graciela "Didáctica de las Ciencias del lenguaje", Paidós, 1994
- Asociación de padres de Niños sordos de Barcelona, Boletines.
- Banfi, Bianco "Cuentos a Mano", ADAS, 2004
- BICKERTON, Derek [1990] 1994 *Lenguaje y especies*. Alianza: Madrid. 370 p. Versión española de Miguel Ángel Valladares Álvarez [*Language and Species*. University of Chicago: Chicago. 1990]
- Calmels, Daniel, "Espacio habitado", Novedades Educativas, 2004
- Calmels, Daniel "Del sostén a la transgresión", 2005
- Calmels, Daniel, "El cuerpo cuenta", El farol, 2004
- Canale, Michael; "De la competencia comunicativa a la pedagogía del lenguaje", revista Carabela, 2005, España
- CITOLER Sylvia Delfior. *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Lectura, escritura, matemática. 2da Edición. Ediciones Aljibe. Málaga. 2000.
- Cuetos Vega, Fernando. "Evaluación y rehabilitación de las afasias Aproximación cognitiva". 1ra Edición. Editorial Médica Panamericana S.A. Madrid. 1998
- Díaz, Estela, "El sujeto sordo en el lenguaje". Ed. I Rojo, 2005
- Fromkin, Victoria "El Léxico mental", España, 2005
- GARELLI Juan Carlos, MONTOURI Eliana, "Consideraciones sobre el enfoque de la teoría del Attachment acerca del vínculo afectivo materno filial en la primera infancia."
- Grosjean, F. "El derecho del niño sordo a crecer bilingüe", Univ. de Suiza
- Lapenda, María Eugenia "Enseñar a leer y escribir a niños sordos", Novedades Educativas, Nº 93, 2005
- Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje de las lenguas
- Morante Vallejo Roser, "El desarrollo del conocimiento léxico en L2", Arco/Libros, 2005, Madrid, España
- Mottez, Berbard, Artículos varios
- Muth, K. D., "El texto narrativo", Aique, 1991
- Palau de Maté, Carmen (coordinadora), "La enseñanza y la evaluación" Colección Estudios Universitarios. C.E.Di.Co., 2001
- Philibert, "El país de los sordos", 2004

Pinker, Steven. "El mundo de las palabras". EDICIONES PAIDOS IBERICA, S.A. Barcelona. 2007

Pinker, Steven. "Cómo funciona la mente". Destino. 2007.
Sacks, Oliver. "Veo una voz". Ed. Anaya Munich

Saliva González Fr. Reinaldo. "¿Leer cuentos en voz alta a niños Sordos? ¡IMPOSIBLE!"

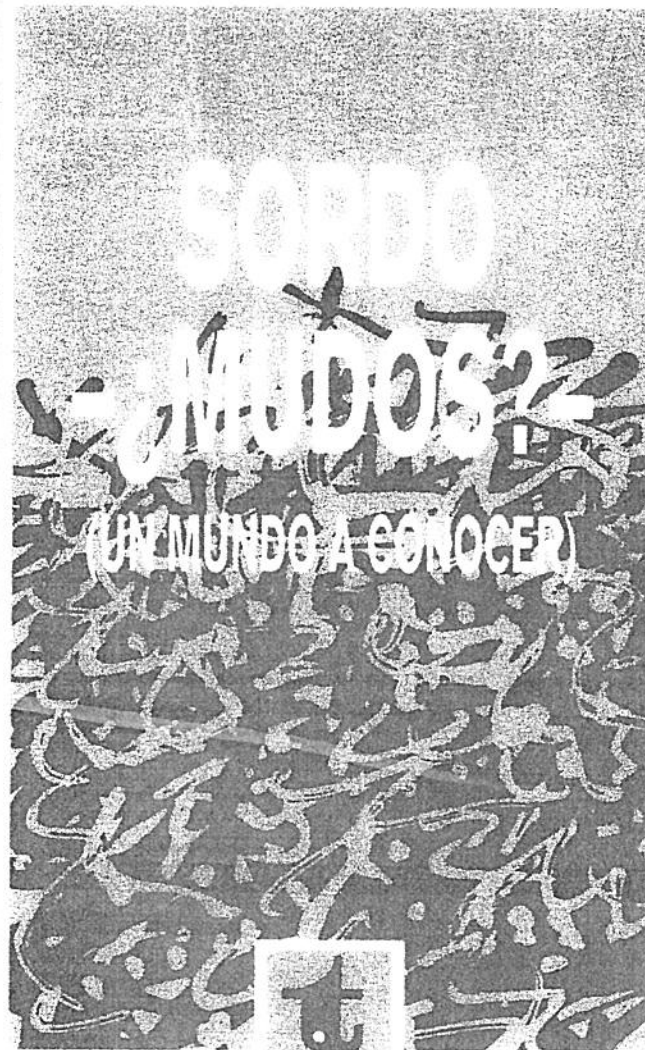
Síntesis de comisión 2005 acerca de materiales curriculares para la LSA (traducción de un modelo danés). "Signing Books"

Svartholm, Kristina "Estrategias de lectura de niños sordos en una escuela bilingüe", Suecia

Virole, Benoit, Artículos varios



5



—Por lo que usted nos relata, sería importante que los profesionales aprendieran la L.S.A., ¿verdad?

Claro que sería muy importante que pudieran dominarla, pero no sólo los profesionales del área de la salud, esto debería ser extensivo a abogados, contadores, asistentes sociales, representantes de cultos religiosos, maestros, odontólogos, policías, enfermeros, ejecutivos que tengan a cargo personal sordo, personal de juzgados, los padres de niños sordos, etc.

Tal vez sirva como dato ilustrativo de la necesidad de conocer la lengua de los sordos, comentarles un episodio que personalmente me tocó vivir.

En una ocasión tuve que acompañar a mi padre —persona de avanzada edad— a que lo internaran, en observación, por

una afección intestinal. Como es de rigor en estos casos, el médico de guardia o de piso debe realizar una anamnesis. La misma se pudo efectuar luego de que el médico atendiera a mi pedido de estar presente. El profesional en cuestión se dirigía a mi padre hablándole a los gritos que, obviamente, sólo me molestaban a mí, ya que mi padre no lo podía escuchar en lo absoluto. El médico gritaba sus preguntas. El paciente buscaba con su mirada mis manos; ellas le traducían lentamente los interrogantes. Luego, respondían las manos del anciano al mismo tiempo que mi voz acercaba las respuestas al médico. Este, no obstante haber visto durante todo el tiempo que duró la entrevista nuestra manera de comunicarnos, no bajó en ningún momento el volumen de su voz.

Al rato, apareció una enfermera para colocarle un suero. Antes de que comenzara con su tarea, le expliqué que el paciente era sordo y que cualquier indicación que juzgara necesario hacerle me la dijera, que yo se la traduciría. Inútil sugerencia. Todas las indicaciones del caso: —¡Cierre el puño! ¡Abralo lentamente! ¿Duele? ¡No se mueva!, fueron dichas a los gritos, con la cabeza gacha —que la tarea obliga— lejos la boca del alcance de la vista del paciente. Por supuesto yo tuve que esperar afuera. El martirio recién comenzaba.

Luego vinieron los "chequeos" más invasivos: tacto rectal, sondeo peneano para muestreo de infección urinaria, radiografías de colon por enema, etc., todo ello realizado sin permitírseme estar presente ni dándome el espacio necesario para que yo pudiera explicarle a mi padre el tipo de estudio al que iba a ser sometido y evitarle, de esa manera, la angustia que le generó estar absolutamente sometido a prácticas intrusivas sin que pudiera recibir una palabra tranquilizadora, mediatizadora ante el dolor y la impotencia.

Momentos después se le acercó la enfermera y, a gritos, le dijo: "—Si necesita algo, abuelo, llámeme. Si no lo entiendo me lo escribe ¿sí? Pero no se mueva". Luego se dirigió a mí para sugerirme que me retire, que ella ya sabía cómo

arregiárselas con mi padre. Lástima que a esta profesional no se le ocurrió preguntarle al paciente si era zurdo o diestro antes de colocarle el suero en el brazo derecho, que es el que mi padre usa para escribir.

Mucho de todo esto se hubiese evitado con un mediano dominio de la Lengua de Señas y un adecuado sentido común supliendo a la ignorancia.

Día a día, muchos niños (ahora que están de moda los implantes cloqueares), adultos y ancianos sordos deben ser sometidos a intervenciones quirúrgicas, estudios de alta complejidad, en absoluto desamparo. Sin palabras tranquilizadoras, sin explicaciones previas, ni durante las intervenciones con anestesia local —que van acompañadas de la voz o voces del cirujano o de sus asistentes— y sin la asistencia psicológica adecuada.

En este sentido, los sujetos sordos de países como Francia o de los Estados Unidos, escapan a las vicisitudes de sus pares sordos de la Argentina. En aquellos países la Lengua de Señas está oficializada y es ampliamente dominada por los agentes de la sociedad y de la salud. Quisiera, realmente, creer que estamos entrando al Primer Mundo. Lo cierto es que son muchos los pacientes sordos a los que tuve que atender por trastornos psíquicos a causa de estas experiencias traumáticas.

Mi padre pasó el mal trago lo mejor que le permitió su estructura psíquica y su fe en Dios. Un Dios que pudiera escucharlo más allá de la inútil presencia de un sacerdote que, durante su internación, quiso confortarlo en un idioma que sólo pertenece al mundo de los oyentes.

Creo que lo expuesto es apenas ilustrativo si lo trasladamos a situaciones legales o administrativas que deben afrontar. Divorcios, compra o venta de bienes, antesalas en donde el número que les entregaron, para ser atendidos, es anunciado en altavoz, sin carteles luminosos que lo indiquen. Casamientos en templos de diferentes religiones, en los cuales ambos esposos dan un Sí indicado por el "cabeceo" de algún familiar

ubicado estratégicamente en el altar, profundamente emocionado por las palabras del sacerdote o rabino o pastor (palabras que los esposos no pudieron oír ni entender).

Anexo II

Cuestionario de Resiliencia para estudiantes universitarios. Universidad del Norte. Colombia. 2006.

Cuestionario de Resiliencia para alumnos de la Escuela Secundaria de adultos N° 21 de la ciudad de Mar del Plata. Facultad de Psicología (UNMDP). 2008.

Anexo 1

CRE-U

CUESTIONARIO DE RESILIENCIA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Nombre: _____ Código: _____
 Edad: _____ Sexo: M F Estado civil: _____
 Carrera: _____ Semestre: _____ N° semestres perdidos: _____
 Dirección: _____ Teléfono: _____
 Estrato socioeconómico: 1 2 3 4 5 6

Llene todos los datos personales que aquí se le piden. El ítem de “N° de semestres perdidos”, lo tiene en cuenta si ha perdido más de un semestre. Recuerde que sus datos de identificación se mantendrán en estricta confidencialidad, es decir, éstos no serán publicados ni divulgados.

A continuación encontrará una serie de enunciados que expresan comportamientos, sentimientos y situaciones de la vida cotidiana que pueden o no parecerse a los que usted tiene a menudo. En frente de cada uno de ellos debe marcar con una x la frecuencia con que los vivencia. Esta va a estar representada por una escala de 1 a 5, en donde cada uno de los números significa lo siguiente:

- 1 = Nunca
- 2 = Casi nunca
- 3 = A veces
- 4 = Por lo general
- 5 = Siempre

Por favor conteste con sinceridad y responda todos los enunciados. Cualquier duda que tenga, acérquese a la persona encargada.

COD	Nº	ENUNCIADOS	1	2	3	4	5
IN111	1	Reconozco las habilidades que poseo.					
IT111	2	He contado con personas que me aprecian.					
IC111	3	Planeo con anterioridad mis acciones.					
ID111	4	Me siento incómodo cuando me alejo, por un período largo, de mi familia.					
H111	5	Cuando afronto una situación difícil conservo mi sentido del humor.					
C111	6	Dedico tiempo al desarrollo de habilidades artísticas.					
M111	7	Apoyo a mis amigos en sus momentos difíciles.					
PC111	8	Me conformo con la explicación que da el profesor de la clase.					
IN112	9	Pongo en práctica mis competencias en situaciones difíciles.					
IT112	10	En situaciones adversas tengo, al menos, una persona que me apoya.					
IC112	11	Las actividades diarias que realizo van acorde con mi proyecto de vida.					
ID112	12	Me siento bien cuando tengo que afrontar dificultades sin ayuda de los demás.					
H112	13	Al vivir una experiencia dolorosa, trato de relajarme viendo comics, o juntándome a personas con sentido del humor.					
C222	14	Modifico a mi gusto los lugares donde permanezco la mayor parte del tiempo.					
M112	15	Cuando alguien se equivoca a mi favor, evito sacarlo del error.					
PC112	16	Me incomoda cuando los demás cuestionan mis opiniones.					
IN123	17	Soy consciente de las debilidades que tengo.					
IT223	18	Me siento satisfecho con las relaciones que establezco.					
IC123	19	Realizo un cronograma de actividades para el logro de objetivos personales o académicos.					
ID223	20	Me abstengo de dar mi punto de vista sobre algún asunto para no ir en contra del grupo.					
H113	21	Soy incapaz de reírme de los momentos difíciles que he vivido.					
C223	22	Invento formas de disminuir la tensión generada por un problema.					
M113	23	Cuando llego a un lugar quiero ser el primero que atiendan.					
PC113	24	Cuestiono mis creencias y actitudes.					
IN234	25	Trato de entender puntos de vista diferentes al mío.					
IT224	26	Las personas con quien mantengo relaciones, expresan sentirse a gusto conmigo.					
IC234	27	Además de la carga universitaria, dedico tiempo extra a profundizar los contenidos vistos.					
ID224	28	Participo en clases para dar mis opiniones en público.					
H114	29	Trato de sacarles sentido del humor a las críticas negativas que hacen los demás de mí.					

C224	30	Cuando me hacen falta los recursos apropiados para hacer un trabajo, desisto de él.					
M114	31	Digo mentiras para no quedar mal ante otros.					
PC114	32	Me dejo llevar fácilmente por los consejos de mis amigos.					
IN235	33	Me da rabia cuando me contradicen en mis apreciaciones.					
IT225	34	Mis relaciones afectivas se caracterizan en que doy mucho afecto y recibo muy poco.					
IC235	35	Dedico algunas horas semanales al estudio de lo visto en clases.					
ID225	36	Es importante el concepto que los otros tengan de mí.					
H115	37	Uso la risa como alternativa para tranquilizarme en situaciones tensionantes.					
C225	38	Prefiero enfrentarme a situaciones conocidas.					
M125	39	Reflexiono sobre mis propios valores y de ser necesario los cambio.					
PC225	40	Puedo resolver con rapidez los inconvenientes que se me presentan.					
IN236	41	Considero que mi opinión es más importante que la de los demás.					
IT226	42	Me cuesta trabajo expresar mis sentimientos a las personas con quien establezco relaciones.					
IC246	43	Tengo motivación para el estudio.					
ID226	44	Juzgo a los demás con base a nuestro primer encuentro.					
H116	45	Me cuesta trabajo tener sentido del humor cuando enfrento situaciones dolorosas.					
C226	46	Intento no caer en la rutina, realizando actividades diferentes a los demás días.					
M236	47	Me cuesta trabajo diferenciar los actos buenos de los malos.					
PC226	48	Me cuesta trabajo resolver satisfactoriamente los conflictos que se me presentan.					
IN247	49	Me doy cuenta de las cualidades que tienen las otras personas.					
IT337	50	En mis relaciones, expreso abiertamente mis pensamientos y sentimientos.					
IC357	51	Participo en actividades que están fuera del ámbito académico.					
ID237	52	Los valores que poseo deben ser iguales a los de mi grupo.					
H117	53	A pesar de tener un problema grave, trato de mantenerme alegre.					
C227	54	Se me hace fácil adaptarme al cambio.					
M347	55	Soy colaborador(a) con las personas que me rodean.					
PC337	56	Cumplo al pie de la letra las reglas que se me imponen.					
IN258	57	Puedo identificar los defectos de las demás personas.					
IT348	58	En mis relaciones afectivas tengo en cuenta los deseos del otro.					

IC358	59	Pertenezco a grupos deportivos, culturales, de capacitación u otros, que difieren de la carga académica.					
ID238	60	Cuando vivo una experiencia significativa vuelvo a revisar mis principios.					
H128	61	Cuando tengo un problema, me siento deprimido.					
C338	62	Busco otras funciones a los objetos que utilizo.					
M348	63	Me integro a grupos que brindan ayuda a los necesitados.					
PC338	64	Cuando algo no sale como yo espero, recapacito sobre los errores que pude haber tenido.					
IN369	65	Identifico los aspectos positivos de situaciones vividas con anterioridad.					
IT349	66	En las relaciones significativas que mantengo, me intereso por conocer los ideales y objetivos del otro.					
IC469	67	Mis compañeros me eligen para dirigirlos en actividades.					
ID349	68	Necesito la aprobación de los demás para tomar decisiones importantes.					
H129	69	Me siento estresado al enfrentar situaciones adversas.					
C339	70	Cuando tengo un problema planteo diferentes alternativas de solución.					
M349	71	Desconfío de las personas que se acercan a pedirme ayuda caritativa.					
PC339	72	Reflexiono sobre mis creencias.					
IN3610	73	Me cuesta trabajo darme cuenta de los errores que he cometido anteriormente.					
IT4510	74	Me intereso por el bienestar de las personas que conozco.					
IC4710	75	Cuando soy líder en un grupo, propongo ideas para el logro de objetivos.					
ID3510	76	Me siento mejor cuando trabajo de forma independiente.					
H1210	77	Hago chistes acerca de situaciones de mi vida cotidiana.					
C3310	78	Presento mis trabajos en clase de forma novedosa.					
M4510	79	Sacrifico momentos que me generan placer para obtener, más adelante, grandes satisfacciones.					
PC3310	80	Se me dificulta adaptarme a nuevos lugares.					
IN4814	81	Echo la culpa a los demás por los problemas que me suceden.					
IT4511	82	En las relaciones que establezco tengo en cuenta el bienestar propio.					
IC4811	83	Me gusta enfrentar retos.					
ID3511	84	Las orientaciones del docente son imprescindibles para mi aprendizaje.					
IN3712	85	Trato de mejorar los aspectos negativos de mi mismo.					
IC4812	86	Me disgusta cuando me exigen mucho en clases.					
ID3512	87	Prefiero trabajar en grupo.					



IN3713	88	Organizo actividades que me ayuden a mi crecimiento personal.						
IN3611	89	Cuando reflexiono sobre mi forma de ser, tengo en cuenta las apreciaciones de los demás.						
IN4815	90	Espero a que otros me ayuden a resolver los problemas.						



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

“CUESTIONARIO DE RESILIENCIA PARA ALUMNOS DE LA ESCUELA SECUNDARIA DE ADULTOS N° 21 DE LA CIUDAD MAR DEL PLATA”

Exclusivamente para uso de investigación Facultad de Psicología (UNMDP)

Nombre: _____
Edad: _____ Sexo: F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Estado Civil: _____
Curso: _____

El presente instrumento tiene por objeto obtener información para llevar a cabo una investigación respecto de la presencia de componentes de resiliencia en alumnos (sordos y oyentes) que actualmente cursan el secundario de adultos en la Escuela Nro 21 de la ciudad de Mar del Plata. Los componentes que se tendrán en cuenta son:

IN: Introspección

H: Humor

IT: Interacción

C: Creatividad

IC: Iniciativa

M: Moralidad

ID: Independencia

PC: Pensamiento Critico

Los datos de identificación se mantendrán en estricta confidencialidad, es decir, estos no serán publicados ni divulgados.

A continuación se presenta una serie de enunciados que expresan comportamientos, sentimientos y situaciones de la vida cotidiana. Le solicitamos marque con una X teniendo en cuenta la siguiente escala:

(Escala de tipo Likert de 1 a 5)

1 = Nunca

2 = Casi nunca

3 = A veces

4 = Por lo general

5 = Siempre

COD	Nº	ENUNCIADOS	1	2	3	4	5
IN1	1	Reconozco las habilidades que tengo					
IT1	2	Cuento con personas que me aprecian					
IC1	3	Dedico algunas horas semanales al estudio de lo visto en clase					
ID1	4	Me siento bien cuando enfrento dificultades sin ayuda					
H1	5	En situaciones difíciles, conservo mi sentido del humor					
C1	6	Prefiero enfrentarme a situaciones conocidas					
M1	7	Cuando alguien se equivoca a mi favor, evito sacarlo del error					
PC1	8	Me dejo llevar fácilmente por los consejos de mis amigos					
IN2	9	Me doy cuenta de mis debilidades					
IT2	10	En mis relaciones afectivas doy mucho afecto y recibo muy poco					
IC2	11	Me disgusta cuando me exigen mucho en clase					
ID2	12	Necesito la aprobación de los demás para tomar decisiones importantes					
H2	13	No puedo tomar con humor los momentos difíciles					
C2	14	Cuando tengo un problema busco diferentes maneras de resolverlo					
M2	15	Trato de ser justo con las personas que me rodean					
PC2	16	Reflexiono sobre lo que dicen los demás					
IN3	17	Tomo el lado positivo de situaciones vividas con anterioridad					
IT3	18	Me intereso por el bienestar de las personas que conozco					
IC3	19	Me gusta enfrentar retos					
ID3	20	Me siento mejor cuando trabajo solo					
H3	21	Trato de reírme de las criticas negativas que otros hacen de mi					
C3	22	Cuando no cuento con los recursos para realizar una tarea, desisto de ella					
M3	23	Sacrifico momentos de placer para obtener, mas adelante grandes satisfacciones					
PC3	24	Cumplo al pie de la letra las reglas que se me imponen					
IN4	25	Me cuesta darme cuenta de los errores cometidos					
IT4	26	En mis relaciones tengo en cuenta el bienestar propio					
IC4	27	Me cuesta enfrentar desafíos					
ID4	28	Prefiero trabajar en grupo					
H4	29	Cuando otros hablan mal de mi, me siento triste					
C4	30	Soy capaz de resolver una tarea con los recursos que tengo					
M4	31	Prefiero vivir según mi presente sin pensar en el futuro					
PC4	32	Cuestiono mis creencias y actitudes si lo creo necesario					

Anexo III

Tabla de frecuencia I: Porcentaje de casos por debajo de la media de la capacidad de resiliencia en pretest en alumnos oyentes.

Tabla de frecuencia II: Porcentaje de casos por debajo de la media de la capacidad de resiliencia en pos test en alumnos oyentes.

Tabla de frecuencia III: Porcentaje de casos por debajo de la media de la capacidad de resiliencia en pretest en alumnos integrados.

Tabla de frecuencia IV: Porcentaje de casos por debajo de la media de la capacidad de resiliencia en pos test en alumnos integrados.

Tabla V: Análisis de diferencia de medias de la capacidad de resiliencia (Prueba T) entre alumnos integrados y Oyentes, en pretest.

Tabla VI: Análisis de diferencia de medias de la capacidad de resiliencia (Prueba T) entre alumnos integrados y Oyentes, en pos test.

Tablas: Prueba T para cada componente de la capacidad de resiliencia, en pretest y pos test, en grupo de alumnos integrados y oyentes.

Gráficos: Porcentaje de alumnos (integrados y oyentes) por debajo de la media de la capacidad de resiliencia, en pre y pos test.

SORDOS
PORCENTAJE DE CASOS POR ENCIMA DE LA MEDIA RESILIENCIA PRE
(107.57) Y POST (105.84)

Estadísticos

		resiliencia pretest	resiliencia posttest
N	Válidos	13	13
	Perdidos	0	0
Media		102,6154	98,5385
Desv. típ.		10,34842	6,31949
Percentiles	25	95,0000	93,5000
	50	106,0000	96,0000
	75	109,5000	105,5000

Tabla 1

Tabla de frecuencia

resiliencia pretest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	83,00	1	7,7	7,7	7,7
	88,00	1	7,7	7,7	15,4
	93,00	1	7,7	7,7	23,1
	97,00	1	7,7	7,7	30,8
	100,00	1	7,7	7,7	38,5
	102,00	1	7,7	7,7	46,2
	106,00	3	23,1	23,1	69,2
	108,00	1	7,7	7,7	76,9
	111,00	1	7,7	7,7	84,6
	115,00	1	7,7	7,7	92,3
	119,00	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 2

resiliencia posttest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	88,00	1	7,7	7,7	7,7
	93,00	2	15,4	15,4	23,1
	94,00	1	7,7	7,7	30,8
	95,00	1	7,7	7,7	38,5
	96,00	2	15,4	15,4	53,8
	98,00	1	7,7	7,7	61,5
	103,00	1	7,7	7,7	69,2
	105,00	1	7,7	7,7	76,9
	106,00	1	7,7	7,7	84,6
	107,00	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

OYENTES
PORCENTAJE CASOS POR ENCIMA DE LA MEDIA RESILIENCIA PRE (107.57)
Y POST (105.84)

Estadísticos

		resiliencia pretest	resiliencia posttest
N	Válidos	13	13
	Perdidos	0	0
Media		112,5385	113,1538
Desv. tip.		11,29613	12,97977
Percentiles	25	107,5000	103,5000
	50	112,0000	112,0000
	75	123,0000	125,0000

Tabla 3

Tabla de frecuencia

resiliencia pretest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	87,00	1	7,7	7,7	7,7	
	97,00	1	7,7	7,7	15,4	
	106,00	1	7,7	7,7	23,1	
	109,00	2	15,4	15,4	38,5	
	112,00	2	15,4	15,4	53,8	
	117,00	1	7,7	7,7	61,5	
	119,00	1	7,7	7,7	69,2	
	122,00	1	7,7	7,7	76,9	
	124,00	2	15,4	15,4	92,3	
	125,00	1	7,7	7,7	100,0	
	Total		13	100,0	100,0	

Tabla 4

resiliencia posttest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	91,00	1	7,7	7,7	7,7
	93,00	1	7,7	7,7	15,4
	101,00	1	7,7	7,7	23,1
	106,00	1	7,7	7,7	30,8
	108,00	1	7,7	7,7	38,5
	112,00	2	15,4	15,4	53,8
	117,00	1	7,7	7,7	61,5
	124,00	1	7,7	7,7	69,2
	125,00	2	15,4	15,4	84,6
	126,00	1	7,7	7,7	92,3
	131,00	1	7,7	7,7	100,0
	Total		13	100,0	100,0

Capacidad de resiliencia. Pretest en alumnos integrados y oyentes

Prueba T

Analisis de diferencia de medias

Estadísticos de grupo

	INTEGRA	N	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media
resiliencia pretest	integrados	13	102,6154	10,34842	2,87013
	oyentes	13	112,5385	11,29613	3,13298

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	
		F	Sig.
resiliencia pretest	Se han asumido varianzas iguales	,035	,854
	No se han asumido varianzas iguales		

Prueba de muestras independientes

		Prueba T para la igualdad de medias		
		Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
			Inferior	Superior
resiliencia pretest	Se han asumido varianzas iguales	4,24891	-18,69240	-1,15375
	No se han asumido varianzas iguales	4,24891	-18,69595	-1,15021

Prueba de muestras independientes

		Prueba T para la igualdad de medias			
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
resiliencia pretest	Se han asumido varianzas iguales	-2,335	24	,028	-9,9231
	No se han asumido varianzas iguales	111 -2,335	23,818	,028	-9,9231

Capacidad de resiliencia. pos test en alumnos integrados y oyentes

Prueba T

Analisis de diferencia de medias

Estadísticos de grupo

	INTEGRA	N	Media	Desviación tip.	Error tlp. de la media
resiliencia postest	integrados	13	98,5385	6,31949	1,75271
	oyentes	13	113,1538	12,97977	3,59994

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	
		F	Sig.
resiliencia postest	Se han asumido varianzas iguales	6,486	,018
	No se han asumido varianzas iguales		

Prueba de muestras independientes

		Prueba T para la igualdad de medias			
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
resiliencia postest	Se han asumido varianzas iguales	-3,650	24	,001	-14,6154
	No se han asumido varianzas iguales	-3,650	17,386	,002	-14,6154

Prueba de muestras independientes

		Prueba T para la igualdad de medias		
		Error tlp. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
			Inferior	Superior
resiliencia postest	Se han asumido varianzas iguales	4,00394	-22,87912	-6,35165
	No se han asumido varianzas iguales	112		
		4,00394	-23,04869	-6,18208

Prueba T pre test introspeccion

Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
INTPREOY	13	15,2308	2,77350	,76923
INTPRESO	13	12,7692	2,52170	,69939

Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
INTPREOY	19,800	12	,000	15,2308	13,5548	16,9068
INTPRESO	18,258	12	,000	12,7692	11,2454	14,2931

interaccion

Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
INTEPROY	13	15,6923	2,46254	,68299
interaccion pre sordos	13	13,6154	2,32875	,64588

Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
INTEPROY	22,976	12	,000	15,6923	14,2042	17,1804
interaccion pre sordos	21,080	12	,000	13,6154	12,2081	15,0226

Prueba T

Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
INIPROY	13	13,7692	4,20622	1,16660
iniciativa pre sordos	13	13,1538	2,15430	,59750

Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
INIPROY	11,803	12	,000	13,7692	11,2274	16,3110
iniciativa pre sordos	22,015	12	,000	13,1538	11,8520	14,4557

Independencia

Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
independencia pre oyentes	13	12,2308	2,77350	,76923
independencia pre sordos	13	13,3077	3,01066	,83501

Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
independencia pre oyentes	15,900	12	,000	12,2308	10,5548	13,9068
independencia pre sordos	15,937	12	,000	13,3077	11,4884	15,1270

Humor

Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
humor pre oyentes	13	13,5385	2,29548	,63665
humor pre sordos	13	14,6923	2,86893	,79570

Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
humor pre oyentes	21,265	12	,000	13,5385	12,1513	14,9256
humor pre sordos	18,465	12	,000	14,6923	12,9586	16,4260

Prueba T

Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
CRPREOY	13	14,7692	2,91987	,80983
creatividad pre sordos	13	12,0769	2,17798	,60406

Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
CRPREOY	18,238	12	,000	14,7692	13,0048	16,5337
creatividad pre sordos	19,993	12	,000	12,0769	10,7608	13,3931

Moralidad

Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
moralidad pre oyentes	13	12,7692	2,35067	,65196
moralidad pre sordos	13	12,4615	1,61325	,44743

Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
moralidad pre oyentes	19,586	12	,000	12,7692	11,3487	14,1897
moralidad pre sordos	27,851	12	,000	12,4615	11,4867	13,4364

Pensamiento Crítico

Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
pensamiento critico pre oyentes	13	14,5385	2,69615	,74778
pensamiento critico pre sordos	13	13,0000	2,73861	,75955

Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
pensamiento critico pre oyentes	19,442	12	,000	14,5385	12,9092	16,1677
pensamiento critico pre sordos	17,115	12	,000	13,0000	11,3451	14,6549

post introspeccion

Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
introspeccion post oyentes	13	15,2308	2,00640	,55648
introspeccion post sordos	13	13,0000	2,73861	,75955

Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
introspeccion post oyentes	27,370	12	,000	15,2308	14,0183	16,4432
introspeccion post sordos	17,115	12	,000	13,0000	11,3451	14,6549

Interaccion

Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
interaccion post oyentes	13	16,3077	2,01596	,55913
interaccion post sordos	13	12,5385	2,29548	,63665

Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
interaccion post oyentes	29,166	12	,000	16,3077	15,0895	17,5259
interaccion post sordos	19,694	12	,000	12,5385	11,1513	13,9256

Iniciativa

Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
iniciativa post oyentes	13	14,1538	3,80452	1,05518
iniciativa post sordos	13	12,2308	1,87767	,52077

Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
iniciativa post oyentes	13,414	12	,000	14,1538	11,8548	16,4529
iniciativa post sordos	23,486	12	,000	12,2308	11,0961	13,3654

Independencia

Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
independencia post oyentes	13	11,6923	2,78043	,77115
independencia post sordos	13	11,8462	2,51151	,69657

Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
independencia post oyentes	15,162	12	,000	11,6923	10,0121	13,3725
independencia post sordos	17,006	12	,000	11,8462	10,3285	13,3638

Humor

Estadísticos para una muestra

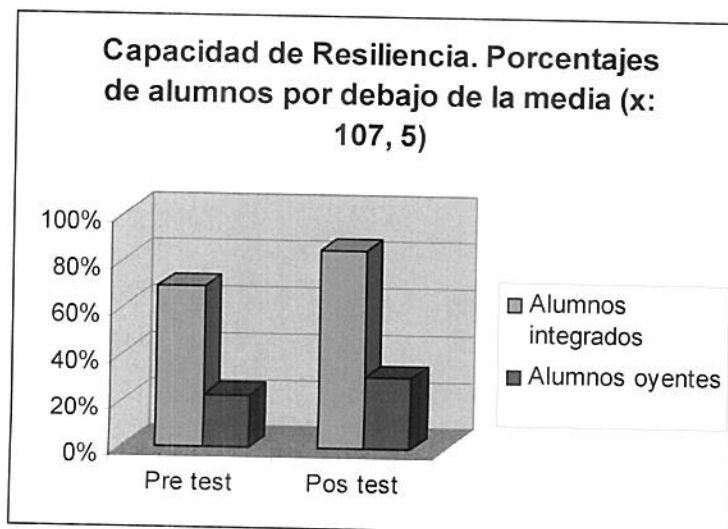
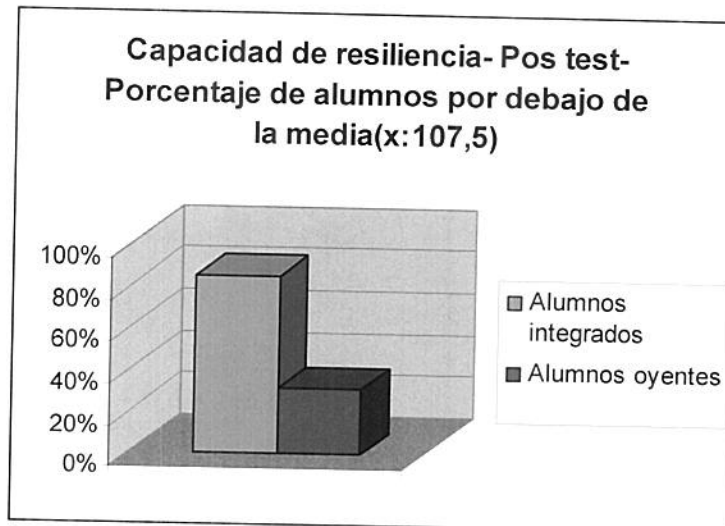
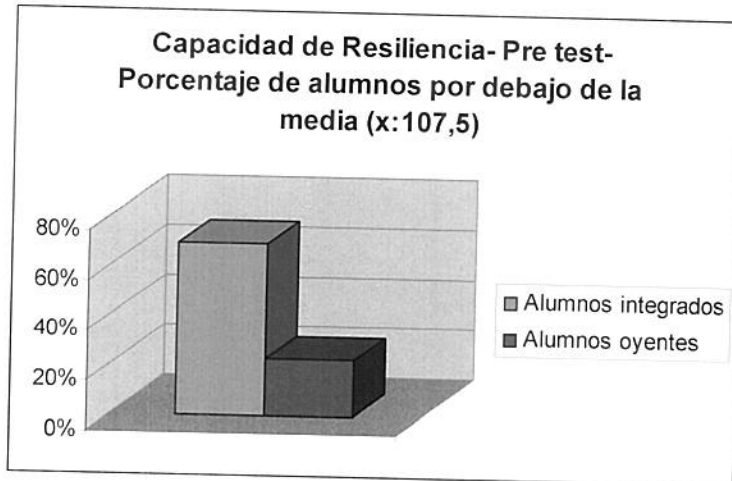
	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
HUPOOY	13	13,3846	3,52464	,97756
humor post sordos	13	12,7692	2,58695	,71749

Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
pensamiento critico post oyentes	13	13,9231	1,65638	,45940
pensamiento critico post sordos	13	11,0769	2,32600	,64512

Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
pensamiento critico post oyentes	30,307	12	,000	13,9231	12,9221	14,9240
pensamiento critico post sordos	17,170	12	,000	11,0769	9,6713	12,4825



Anexo IV

Ley 26.206. “Ley de Educación Nacional” Cap II.

Artículo: “Mar del Plata tendrá interpretes de lengua de señas en todos los actos públicos”.

Artículo: “Anuncian decreto por inclusión laboral en Mar del Plata”.

Artículo: “La municipalidad de Gral. Pueyrredón ofrece un servicio gratuito de intérprete de lengua de señas”.

Gacetilla de Prensa de la Asociación de Sordos de Mar del Plata (ASMAR).
Octubre 2000.

Artículo de la Escuela Especial N° 515 sobre las necesidades educativas especiales.

Artículo de la Escuela Especial N°515 sobre prescripciones y orientaciones para docentes del Curso integrado 1°3°. (Escuela de Educación Media N°21).

Artículo: “La figura del intérprete de Lengua de Señas Argentina”.

LEY N° 26.206
LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN DOCENTE

ARTÍCULO 71.- La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

ARTÍCULO 72.- La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa.

ARTÍCULO 73.- La política nacional de formación docente tiene los siguientes objetivos:

- a) Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación.
- b) Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo a las orientaciones de la presente ley.
- c) Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares.
- d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza.
- e) Articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias.

- f) Planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua.
- g) Acreditar instituciones, carreras y trayectos formativos que habiliten para el ejercicio de la docencia.
- h) Coordinar y articular acciones de cooperación académica e institucional entre los institutos de educación superior de formación docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa.
- i) Otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema.

ARTÍCULO 74.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación acordarán:

- a) Las políticas y los planes de formación docente inicial.
- b) Los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares.
- c) Las acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación.

ARTÍCULO 75.- La formación docente se estructura en dos (2) ciclos:

- a) Una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y,
- b) Una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad.

La formación docente para el Nivel Inicial y Primario tendrá cuatro (4) años de duración y se introducirán formas de residencia, según las definiciones establecidas por cada jurisdicción y de acuerdo con la reglamentación de la presente ley. Asimismo, el desarrollo de prácticas docentes de estudios a distancia deberá realizarse de manera presencial.

ARTÍCULO 76.- Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable de:

- a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.
- b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.
- c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521.
- d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.
- e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.
- f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas.
- g) Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes.
- h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación.
- i) Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional.

ARTÍCULO 77.- El Instituto Nacional de Formación Docente contará con la asistencia y asesoramiento de un Consejo Consultivo integrado por representantes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico.

ARTÍCULO 78.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, establecerá los criterios para la regulación del sistema de formación docente y la implementación del proceso de acreditación y registro de los institutos superiores de formación docente, así como de la homologación y registro nacional de títulos y certificaciones.

Mar del Plata tendrá intérpretes de lengua de señas en todos los actos públicos

El proyecto fue presentado por el Concejal Palacios y pretende hacer otro aporte a la inclusión social

El Concejal de Acción Marplatense, Ricardo Federico Palacios, presentó un proyecto de Ordenanza donde se solicita que se instaure en todo el ámbito del Partido de Gral. Pueyrredón la presencia de un intérprete de lengua de señas en los actos públicos donde asista el Señor Intendente, Concejales o Funcionarios públicos así como también en Fiestas nacionales o provinciales que se realicen en la ciudad de Mar del Plata.

Además, en esta Ordenanza se invita a todas las escuelas municipales a que imiten esta propuesta, cuando entre la población estudiantil existan alumnos sordos o hipoacúsicos.

Entre los fundamentos de la norma, el edil de Acción Marplatense expresó: “Los miembros de la Comunidad Sorda no están aislados de la sociedad mayoritariamente oyente a la que también pertenecen. Por lo tanto, es esencial facilitar la comunicación para derribar las barreras que podrían coartar la participación de las personas sordas en la sociedad en la que viven. La lengua debe ser, ante todo, una herramienta de comunicación y, fundamentalmente, un vehículo para que el sujeto pueda expresarse libremente y conocer el pensamiento y el sentir de quienes lo rodean”.

El Concejal Palacios destacó la importancia de este proyecto afirmando que “nos permitirá tener una sociedad marplatense mas inclusiva y por otro lado, reafirma la continua intención de este Gobierno de tener una ciudad justa e igualitaria para todos”.

Con esta Ordenanza, nuestra ciudad sería una de las pioneras en el país en llevar adelante este tipo de iniciativa, lo que la posiciona en la vanguardia de las ciudades accesibles

Anuncian Decreto por inclusión laboral en Mar del Plata

Un decreto tendiente a impulsar la inclusión beneficia a personas con discapacidad en concursos laborales

La directora de la Oficina de Promoción de Igualdad, doctora Agustina Palacios anunció que la Municipalidad cumplirá la Ley Provincial que establece un cupo mínimo en su planta de empleados del 4% para personas con discapacidad.

"Mar del Plata es una ciudad que fue pensada décadas atrás para una persona standard y se dejaron afuera muchas situaciones que venimos revirtiendo. Se ha avanzado mucho, pero también reconocemos algunas deudas. En ese sentido, hoy nos genera mucho orgullo anunciar que esta semana el intendente municipal Gustavo Pulti ha firmado un decreto reconociendo que falta en este municipio, como lamentablemente ocurre en todo el país; y esperamos ser el primer municipio en lograrlo, llegar al 4% de personas con discapacidad trabajando dentro de la Municipalidad", manifestó durante la inauguración de juegos integradores en una plaza.

La funcionaria resaltó que el jefe comunal "estableció un cupo del 10% en todos los concursos para ingresar a la administración pública, para personas con discapacidad hasta llegar al cumplimiento de ese cupo del 4%", explicó.

"Mar del Plata está construyendo rampas como nunca antes. Es el único municipio que tiene un intérprete de lengua de señas para cualquier persona sorda que quiera hacer un trámite en la Municipalidad o en cualquier otro lado. General Pueyrredon es el único municipio que –por Ordenanza- ha sacado el Plan Municipal de Accesibilidad. Mar del Plata tiene un programa muy importante de Turismo Accesible. Hemos avanzado, pero todavía falta", finalizó Palacios.

La Municipalidad de Gral. Pueyrredón ofrece un servicio gratuito de intérprete de lengua de señas

Es una docente municipal que sabe "hablar con las manos" por lo que desde ahora también presta sus servicios en la Oficina de Promoción de la Igualdad. Las personas sordas podrán recurrir a ella cuando necesiten hacerse entender.

El simple hecho de ir a una salita de salud, realizar un trámite ante la Oficina de Defensa del Consumidor o presentarse ante un juez puede resultar una prueba difícil de superar para una persona sorda, al que no sólo le suele resultar difícil hacerse entender sino también comprender la respuesta que le brinda su interlocutor.

Facilitar ese tipo de comunicaciones es el objetivo de la Oficina de Promoción de la Igualdad de la Municipalidad de General Pueyrredon, que desde ahora ofrece el servicio de intérprete de lengua de señas a aquellas personas sordas que deban realizar algún trámite ante la comuna u otros organismos públicos.

Así lo anunció a LA CAPITAL la titular de la dependencia, Agustina Palacios, acompañada por quien desde este mes será la "traductora oficial" de la comuna: Miriam Rolls, una docente que desde hace años ejerce como profesora de sordos en la escuela provincial 515 y que, al mismo tiempo, cuenta con algunas horas como maestra de música en un jardín municipal.

Palacios relató a este medio que la idea de contar con una traductora nació tras constatarse los problemas que se planteaban cada vez que una persona sorda que se comunica con lengua de señas debía realizar un trámite ante la Municipalidad.

"El simple hecho de atenderse en una salita de salud a veces es un problema para ellos, porque o no pueden expresar correctamente lo que les sucede o pueden cometer errores al interpretar lo que les dijo el profesional" relató Palacios, quien añadió que "junto con el intendente Gustavo Pulti nos pareció importante posibilitar este tipo de comunicación con la ayuda de una intérprete".

Al relatar cómo se logró incorporar a Rolls a la Oficina, Palacios precisó que se envió un mail a todos los empleados municipales buscando a quienes supieran lengua de señas. Así fue como surgió el nombre de Rolls, quien tiene algunas horas en un jardín municipal como maestra de música. "Quiero agradecer al secretario de Educación, Néstor Lofrano, quien tuvo muy buena predisposición con el proyecto", enfatizó Palacios.

A su turno Rolls se mostró expectante con su nueva función. "Es una excelente iniciativa porque las situaciones en las que una persona sorda puede verse limitada por su condición son muchísimas -afirmó a LA CAPITAL-. Van desde algo complejo como hacer un trámite hasta estar dos horas en una cola equivocada".

En este contexto la docente defendió la utilidad de la lengua de señas. "Hasta

hace algunos años se tenía el prejuicio de que si un sordo aprendía a hablar con sus manos no iba a aprender la lengua oral y que eso le impediría integrarse con el resto del mundo -recordó-. Eso trajo aparejado un nivel de alfabetización muy pobre y que muchos sordos se vieran obligados a vivir aislados o dependientes de terceros".

"Afortunadamente -continuó- en los últimos años el Estado cambió ese concepto y ahora las escuelas públicas ofrecen una educación bilingüe. Inc

Mar del Plata, 25 de octubre de 2000

Gacetilla de Prensa

La Asociación de Sordos de Mar del Plata, ASMAR, está presentando este “**Proyecto Educativo para Jóvenes y Adultos con Sordera**”, abierto a la integración de personas con capacidades diferentes, en la base de una Educación por los Derechos Humanos, la aceptación de las diferencias y la no discriminación.

Es nuestra intención tratar este tema con carácter de urgente para poder iniciar formalmente su educación secundaria, en marzo de 2001, el primer grupo de sordos de nuestra ciudad apoyados por intérpretes en Lengua de Señas.

Abarca el mencionado Proyecto:

- Agrupar a las personas sordas adultas de nuestra Institución interesadas en continuar su educación formal, solicitando su inclusión en una Escuela Secundaria para Adultos que garantice la oferta educativa con Intérpretes en Lengua de Señas y la inclusión de técnicas de estudio comparativas LSA-Lengua Castellana, en convenio con la Asociación de Sordos de Mar del Plata, ASMAR.
- La creación posterior de una Escuela Bilingüe privada, perteneciente a la Asociación de Sordos de Mar del Plata, que contenga los tres ciclos de la EGB y Nivel Polimodal, con una Tecnicatura en Lengua de Señas, subvencionada estatalmente en un porcentaje del 100%.
- La creación posterior de una Carrera Terciaria privada, perteneciente a la Asociación de Sordos de Mar del Plata, de Profesor en Lengua de Señas Argentina e Intérprete en LSA, subvencionada estatalmente en un porcentaje del 100%.

Especificidades acerca de las personas sordas, sus actuales condiciones de inserción social y pronóstico educativo:

Los personas sordas, han estado expuestas a distintos grados de riesgos combinados con una capacidad reducida de protegerse contra esos riesgos y sus resultados negativos. Hemos visto relatar a nuestros jóvenes múltiples experiencias escolares de desacreditación, desigualdad, impotencia.

Actualmente, ya adultos, persiguen sus objetivos y buscan como integrantes de la Comunidad Sorda, acercarse a la Asociación en procura de apoyo para poder continuar esos estudios que alguna vez comenzaron y se vieron obligados a abandonar.

Somos conscientes de que no tuvieron posibilidad de integración ni soportes técnico-educativos que les permitiera salvar esas nombradas situaciones de riesgo en las que se ven inmersos por carencias socioeconómicas, por su vulnerabilidad y por su déficit en la comunicación .

También somos conscientes de su derecho a la igualdad de oportunidades en la educación.

No pueden tener acceso a la educación formal en escuelas secundarias porque no está implementado aún el manejo de su propia lengua. Años comprobados de inicio y posterior fracaso escolar lo demuestran.

Necesitamos imperiosamente por esos jóvenes que aún no acceden al secundario y por las personas adultas que quedaron fuera de la oferta educativa, garantizar el trabajo de nuestra comunidad en pro de efectivizar la inclusión de los intérpretes.

Esto no es un pre-supuesto ni una hipótesis educativa. Comprobadamente la persona sorda aprende así: con el lenguaje de las manos, su idioma natural. Lamentablemente nos encontramos frente a la realidad durísima de esta situación: las personas sordas, aunque estén oralizadas, no logran acceder a la educación formal secundaria sin la participación técnico-educativa del intérprete, salvando minorías que no pueden ser tomadas estadísticamente, ya que han sido soportadas afectiva y económicamente por sus familias para poder cursar esos estudios. Y aun así, como Asociación dedicada a las personas sordas, ponemos en juicio la comprensión a la que llegan algunas de las personas sordas oralizadas que cursan materias sin el apoyo de la LSA, comprensión que debiera ser naturalmente inducida en períodos de la primera infancia cuando la conexión significado-significante forma improntas mentales de las que se hará uso a lo largo del desarrollo de la operatividad inteligente .

A pesar de los avances sociales, el discapacitado auditivo no encuentra aún una oferta de calidad que satisfaga su necesidad a través de una metodología educativa que conlleve debida cuenta de la compensación sensorial y sensitiva de su discapacidad como un factor potencializador en lugar de considerarla solamente una limitación.

El canal de comunicación de las personas sordas es visual, es perceptivo-sensitivo. No pretendamos que escuchen o lean los labios del profesor y capten conocimientos. Sería como intentar que una persona ciega leyera sin soporte Braille.

Esta presentación intenta equiparar la situación de segregación y aislamiento del entorno a la que se vio sometida la persona sorda por no haber considerado su especial canal de comunicación. Es rescatar potenciales y capacidades existentes para desarrollarlos al máximo

La ley de intérpretes existe en nuestro país, pero no está reglamentada. Esto no impidió que en diferentes provincias argentinas lograran la implementación de escuelas secundarias con intérprete, escuelas bilingües y carreras terciarias. Este perjuicio está siendo salvado, actualmente, en casi todo nuestro territorio argentino. El reconocimiento de la LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA como su idioma natural, posibilita que se use el soporte de intérpretes para minimizar sus barreras comunicacionales, así como un discapacitado motor usaría una silla de ruedas para moverse, o como un discapacitado mental tendría derecho a estimulación temprana, tratamiento y rehabilitación que contemplen su minusvalía.

Multiplidad de Escuelas Bilingües (en LSA) y Escuelas comunes estatales y privadas están incluyendo la tarea educativa de los intérpretes en nuestras Provincias y en la Ciudad Autónoma de Bs. As.

Al no estar reglamentada la ley, tampoco existe la posibilidad de contar con intérpretes en los espacios en los que habitualmente actúan los ciudadanos: Hospitales, Juzgados, Escuelas, Dependencias Públicas o Privadas, Conferencias, Teatros.

Cada ocasión en la que el lenguaje y la audición sean protagonistas, está vedada a la Comunidad Sorda. Y lo sigue estando en tanto no se utilice lo indicado para la supresión de esa barrera.

Demasiado tiempo (varias generaciones) de prohibición del uso de las manos en la comunicación de los niños sordos, ha transformado a nuestros sujetos en personas ávidas de información y requirentes de explicaciones, ejemplificaciones, demostraciones, para captar por todos los medios sensoriales disponibles lo que les llegaba únicamente por la palabra hablada. Cantidad de horas invertidas en transformar a un niño sordo en un niño hablante y lector de labios, depreciando la adquisición y apropiación instrumental de la realidad para modificarla, depreciando el APRENDIZAJE.

Esto influyó negativamente en su inserción social, determinando posteriormente y como consecuencia directa de no tener acceso a una educación formal coherente, progresiva y equiparable a sus conciudadanos, su estrato como ciudadano vulnerable y careciente, trabajador sub-empleado (salario menor a \$150), o empleado sin derechos de ley (trabajador en "negro"), siendo objetos de derecho y no sujetos de derecho.

Los ámbitos de injerencia de esta problemática están comprendidos en nuestra Constitución Nacional, en el desarrollo social normal de todo ciudadano argentino, amparado por el Derecho Cívico: Salud, Educación, Trabajo digno (básicos).

Escuela Secundaria para adultos sordos: ¿ cómo lograrlo?

Modalidad de Aula Propuesta:

Inclusión del grupo de personas sordas adultas en Escuela Secundaria para adultos, integrados al grupo de personas oyentes que estén cursando este ciclo.

Espacios curriculares en los que se haga uso de recursos multitécnicos: aula, aula taller, visitas guiadas, experiencias directas, proyecciones, dinámica de grupos.

Conducción del aprendizaje en la figura del Profesor y del Intérprete en Lengua de Señas simultáneamente, actuando este último como técnico asistente del Profesor: en la transmisión de los conocimientos, en la recepción y planteamiento de dudas, en el favorecimiento del vínculo entre educando y educador.

Implementación de un trayecto educativo de Técnicas de Estudio comparativas LSA-Castellano, específico para el grupo de personas sordas, facilitador del aprendizaje, en el que se revisarían conceptos de los diferentes espacios curriculares, Coordinado por una persona sorda y una persona oyente, idóneos ambos en el manejo de técnicas de estudio comparativas LSA-Castellano, certificados por la Asociación de Sordos.

Exámenes y/o evaluaciones de las personas sordas en su propia lengua con intérprete en LSA.

Exámenes y/o evaluaciones escritos diseñados en conjunto por los profesores de los espacios curriculares y los técnicos en LSA.

Implementación de modificaciones técnicas para transformar información sonora en visual. (ejemplo: timbre sonoro, complementado con aviso lumínico)

Pronóstico Educativo:

Sin duda, el acceso a la capacitación y a la educación, que luego se transforme en empleo productivo e ingresos más equitativos, además de igualar las oportunidades crea el clima propicio para mantener la estabilidad social y política.

La meta certera es una convergencia entre el desempeño cívico, social y laboral, hallando debida cuenta de la vinculación entre educación, crecimiento social y desarrollo de un país.

La construcción de la obra educativa nos afecta a todos.

El capital humano de un país ya no está compuesto por hombres que sepan sólo hacer. Necesitan además conocer y fundamentalmente saber aprender.

Nuestra Comunidad de Personas Sordas ofrece su potencial e interés para llegar a ser parte de ese importante capital.

Si en nuestro país en general, y en nuestra ciudad en particular, se logra este objetivo, habremos contribuido a la formación calificada del "ser" argentino que se necesita para hacer frente a los problemas que plantean la globalización y el nuevo contexto internacional.

En virtud de la posibilidad concreta de dar respuesta a las urgencias de una sociedad en que los cambios tecnológicos se aceleran, mientras que los procesos sociales avanzan con distinto ritmo, se torna imprescindible que la Transformación Educativa produzca modificaciones sustanciales en los modelos pedagógicos, organizacionales y administrativos, sabiendo que existirán acciones nuevas aún no previstas por el sistema.

En un primer momento , desde ASMAR, como participantes del Consejo Municipal de Discapacitados del Partido de General Pueyrredón, nos dirigimos al Dr. Sergio PROCELLI, Jefe del Área Discapacitados y 3era Edad del Partido de Gral. Pueyrredón, quien nos indicó contactarnos con el Consejo Escolar.

A partir de la intervención de Consejo Escolar, la lic. María de los Angeles Gioiello seleccionó una Escuela Secundaria para Adultos: la Escuela 21, la cual, en la figura de su Director, Sr. Ramón Moyano, convocó a un grupo de profesionales que comenzó a participar de las reuniones técnicas que desarrolla ASMAR.

La misma Comunidad Sorda lucha por la obtención de sus derechos, prestándose a situaciones de emulación de clase, comprobaciones y análisis de su potencial utilizando la Lengua de Señas.

El Presidente de ASMAR, Sr. Ricardo Forte, y la Coordinadora de Proyecto de ASMAR, lic. Graciela Rioja, quienes desarrollamos este proyecto, abrimos la propuesta y actualmente conforman el equipo de trabajo las lic. Gloria Del Vecchio y Lila Filler, Asistente Social y Asistente Educacional respectivamente, juntamente con el mencionado Director y los profesores de la Escuela media 21, quienes demuestran su interés, colaboración, y apoyo.

Actualmente analizamos las variables sociales, educativas, áulicas y administrativas para dinamizar esta presentación y llevarla a su concreción a partir de marzo del 2001, aunque todavía no se encuentre formalmente prevista en el sistema.

Buscamos operatividad funcional como respuesta al intenso pedido de nuestros conciudadanos sordos, que intentan equipar sus oportunidades educacionales.

A la par, estaremos elevando el proyecto para que pueda tener reconocimiento oficial.

Mientras eso ocurre, presentaremos la figura de Convenio entre La Escuela 21 y la Asociación de Sordos ASMAR, para dar respuesta satisfactoria a la inclusión de la Comunidad Sorda en la Educación Secundaria.

ASMAR

Asociación de Sordos de Mar del Plata

Belgrano 3908 (7600) Mar del Plata

Tel./fax 493-3350

Email: asmar@cybertech.com.ar

ESCUELA ESPECIAL N° 515
Avellaneda 1859
Te: 4945435 (compartido E.E.508)

La integración escolar permite al sujeto con discapacidad participar de una experiencia de aprendizaje, junto con otros sujetos que tienen otras posibilidades en el ámbito de la escuela común. **Es abrir el aula y la escuela a lo diferente.**

Un sujeto integrado como parte integrado de un todo, indefectiblemente está incluido en el mismo. La integración como acción o efecto de integrar es un concepto más abarcativo que conlleva a la inclusión como consecuencia.

La integración permite reconocer en la heterogeneidad la mejor condición para el intercambio (aprendizaje). **No es un favor que hacemos a los sujetos con discapacidad.** Entendemos que cada individuo desde su lugar realiza aportes y se enriquece en el intercambio con el otro. En el contacto con el otro cada persona construye su identidad, se constituye como sujeto y aprende a reconocer al otro como alguien distinto de él, ni mejor, ni peor, simplemente distinto.

¿A quien le sirve la integración?: a Todos,

al Alumno con discapacidad porque construye sus aprendizajes en un espacio social próximo, que le es familiar, al cual pertenece y donde están sus pares más cercanos, sus amigos, etc., aprende que es aceptado en un espacio común.

A la Escuela que integra, porque a los que transitan normalmente por ella (docentes y alumnos), les brinda la oportunidad de aprender a comprender, aceptar, conocer, compartir y vivir con las **“diferencias”**. Porque estos aprendizajes, más allá de ser contenidos curriculares, son la esencia de una sociedad abierta, democrática y progresista.

A la Escuela Especial, porque abre sus puertas y sale a otras instituciones. Se integra con otros niveles educativos.

Las **NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)** son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están disponibles habitualmente en su contexto educativo. La evaluación del sujeto y sus NEE determinarán las adaptaciones curriculares.

ADAPTACIONES CURRICULARES: “son estrategias y recursos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje por docentes y Equipos Técnicos para facilitarle al alumno con NEE, el acceso y progreso en el trayecto curricular. Poseen un valor didáctico significativo promoviendo aprendizajes equivalentes, incorporan modificaciones al Diseño Curricular para favorecer la acreditación de los aprendizajes, dan prioridad para trabajar aquellas áreas en las que el alumno muestra más posibilidades”.

Dichas adaptaciones pueden ser: **PROPIAMENTE DICHAS**, relacionadas con contenidos, expectativas de logro, evaluación, metodología, acreditación, eliminación de contenidos poco relevantes. etc.

DE ACCESO: asociados con recursos materiales, humanos, de interacción con los elementos del currículum, etc.

DE CONTEXTO: tiene que ver con la organización social de la clase, clima áulico, distribución didáctica del espacio, agrupamientos de los alumnos.

ESTRATEGIAS/RECURSOS: conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidos y los objetivos que se persiguen para hacer mas efectivo el proceso de enseñanza.

Tipos de estrategias para ser usadas con alumnos Sordos e Hipoacusicos:

- * Destinar mayor tiempo a las prácticas de los estudiantes, es decir el profesor debe evaluar que dicho alumno “sepa hacer”.
- * Trabajar a través de lo ideovisual apoyando la actividad en el pizarrón. Ej: posters, fotos, imágenes, videos, transparencias, etc. Señalar los objetos o diagramas de lo que se este hablando.
- * Seria interesante lograr que en algún punto todas las materias se ligaran para que provoque en el alumno Sordo aprendizajes significativos, facilitando así el conocimiento de conceptos propios a cada materia. Se podría organizar con los Jefes de Departamento como coordinadores de dicho trabajo.
- * Es importante anticipar a las docentes integradoras, los contenidos de cada materia para que los alumnos conozcan que se espera que ellos aprendan y que tipo de actividades se implementaran.
- * Plantear situaciones problemáticas que hagan al estudiante Sordo/Hipoacusico pensar y aplicar los conocimientos adquiridos.
- * Darle la oportunidad de practicar y aplicar lo aprendido generando ambiente de practica dentro de la clase, mediante el uso de soporte visual por ejemplo. Es importante recordar que todos los alumnos tienen distintos ritmos y estilos de aprendizaje.
- * Despertar siempre la motivación en el alumno Sordo/Hipoacusico para que se esfuerce y disfrute de este proceso de enseñanza-aprendizaje.
- * Fomentar el trabajo en equipo entre estudiantes sordos y oyentes a través del intercambio social, distribuyendo agrupamientos flexibles según tipos de actividades y niveles de los alumnos.
- * Implementar distintas estrategias para el monitoreo de dicho proceso, las cuales podrán ser asesorados por la MI e Interprete. Por ej: mediante entrevistas individuales, salidas, etc.
- * Los profesores deben tener grandes expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes Sordos. Sus metas deben ser altas, innovadoras y coherentes para desarrollar habilidades en los mismos.
- * En caso de ser necesario o si la actividad lo requiere, se puede utilizar material concreto/visual. Por ej: Geografía con mapas, fotos, en área de Cívica con salidas referidas a la propuesta, en Biología trabajar con experimentaciones, etc., etc.

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN:

- * Hablarle lo más cerca posible, colocándose a su misma altura y de frente.
- * Tener siempre presente que los alumnos realizan lectura labial y que esta les resulta muy fatigosa. La misma no debe exceder los 3 metros.
- * Se dificulta la lectura labial en profesores que usan bigotes.
- * No realizar explicaciones mientras se camina por la clase.
- * Evitar utilizar manos, lápices, papeles, delante de la boca.
- * Utilizar frases sencillas, concretas y gramaticalmente completas. El ritmo de expresión ha de ser moderado y sin movimientos exagerados de la boca.
- * Promover la participación del alumno Sordo. Prestar más atención al contenido que a la forma de su emisión.
- * Reforzar sus intervenciones orales ante sus compañeros.
- * Al alumno Sordo le resulta difícil atender a la vez a dos fuentes de información. EJ. explicación y copia del pizarrón.

**Prescripciones y orientaciones para
los docentes del Curso Integrado 1º3ª**

Primer Documento

1. Los Docentes de todas las asignaturas entregarán a Dirección una copia de sus respectivas planificaciones, programas y diagnóstico áulico. (fecha límite: 26 de mayo del 2008) Es necesario contar con esta documentación, para poder hacer las adecuaciones curriculares y la transposición didáctica.

2. Asimismo deberán **entregar con una semana de anticipación** a las Docentes Integradoras, los temas a desarrollar, Trabajos Prácticos y evaluaciones **para las adecuaciones curriculares** correspondientes, necesarias para asegurar la comprensión de la población sorda. Estas adecuaciones son **necesarias por las limitaciones de estos jóvenes en el lenguaje** :

“**Para el sordo la lectura** es un aprendizaje extremadamente difícil. Existe pobreza de vocabulario, escaso conocimiento de estructuración sintáctica, dificultades en el acceso al código fonológico y limitación en su capacidad predictiva inferencial y organizativa (Cartilla Inf. N° 1)

El lenguaje escrito en el sordo está enormemente afectado. Está vinculado a las dificultades en el lenguaje oral y a la comprensión.

Las características de la escritura en el sordo son las siguientes:

- Frases muy simples y cortas.
- Las frases tienen más palabras de contenidos y menos de función
- Una gran pobreza de vocabulario.
- Uso inadecuado del tiempo en las construcciones; errores de concordancia, género, número y persona.
- Escaso uso de pronombres.
- Incorrecto uso de los signos de puntuación.

(Cartilla Inf. 1)

ENFOQUE DIDACTICO BILINGÜE

El desarrollo de las clases estará a cargo de UN TRIO DIDACTICO: Docente De la Asignatura, Docente Integradora e Intérprete de LSA (Lengua de Señas Argentina)

-**El Docente Oyente** de la Asignatura, enseña sistemáticamente en lengua española, sin utilizar señas.

-**El Docente Integrador** conjuntamente con el docente de la Asignatura, efectuarán las adecuaciones curriculares necesarias para la mejor comprensión por parte de los alumnos sordos.

-**El Docente Intérprete** transmite contenidos en L.S.A. “NO DA CLASE; NO EXPLICA”

Estamos transitando una experiencia novedosa para la mayoría de los que estamos involucrados en este proyecto. La construcción se hace día a día, paso a paso. *Tenemos que descartar la ilusión de cambiar todo “de la noche a la mañana”, los cambios en la educación no se producen ni con recetas, ni con palabras mágicas, ni por milagro. Se necesitan para lograrlo, preparación personal, criterios de flexibilidad, consenso, conocimiento de las necesidades de los alumnos, un gran compromiso y realismo en la fijación de metas y objetivos” ... (cartilla informativa E.E.515)*

ESCUELA ESPECIAL N° 515
Avellaneda 1859
Te: 4945435 (compartido E.E.508)

PROVINCIA DE BUENOS AIRES
DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
ESCUELA ESPECIAL N° 515
AVELLANEDA (BUENOS AIRES)

La integración escolar permite al sujeto con discapacidad participar de una experiencia de aprendizaje, junto con otros sujetos que tienen otras posibilidades en el ámbito de la escuela común. **Es abrir el aula y la escuela a lo diferente.**

Un sujeto integrado como parte integrado de un todo, indefectiblemente esta incluido en el mismo. La integración como acción o efecto de integrar es un concepto mas abarcativo que conlleva a la inclusión como consecuencia.

La integración permite reconocer en la heterogeneidad la mejor condición para el intercambio (aprendizaje). **No es un favor que hacemos a los sujetos con discapacidad..** Entendemos que cada individuo desde su lugar realiza aportes y se enriquece en el intercambio con el otro. En el contacto con el otro cada persona construye su identidad, se constituye como sujeto y aprende a reconocer al otro como alguien distinto de el, ni mejor, ni peor, simplemente distinto.

¿A quien le sirve la integración?: a Todos,

al Alumno con discapacidad porque construye sus aprendizajes en un espacio social próximo, que le es familiar, al cual pertenece y donde están sus pares mas cercanos, sus amigos, etc., aprende que es aceptado en un espacio común.

A la Escuela que integra, porque a los que transitan normalmente por ella (docentes y alumnos), les brinda la oportunidad de aprender a comprender, aceptar, conocer, compartir y vivir con las **"diferencias"**. Porque estos aprendizajes, mas allá de ser contenidos curriculares, son la esencia de una sociedad abierta, democrática y progresista.

A la Escuela Especial, porque abre sus puertas y sale a otras instituciones. Se integra con otros niveles educativos.

Las **NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)** son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están disponibles habitualmente en su contexto educativo. La evaluación del sujeto y sus NEE determinaran las adaptaciones curriculares.

ADAPTACIONES CURRICULARES: "son estrategias y recursos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje por docentes y Equipos Técnicos para facilitarle al alumno con NEE. el acceso y progreso en el trayecto curricular. Poseen un valor didáctico significativo promoviendo aprendizajes equivalentes, incorporan modificaciones al Diseño Curricular para favorecer la acreditación de los aprendizajes, dan prioridad para trabajar aquellas áreas en las que el alumno muestra más posibilidades".

Dichas adaptaciones pueden ser: **PROPIAMENTE DICHAS**, relacionadas con contenidos, expectativas de logro, evaluación, metodología, acreditación, eliminación de contenidos poco relevantes, etc.

DE ACCESO: asociados con recursos materiales, humanos, de interacción con los elementos del curriculum, etc.

DE CONTEXTO: tiene que ver con la organización social de la clase, clima áulico, distribución didáctica del espacio, agrupamientos de los alumnos.

ESTRATEGIAS/RECURSOS: conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidos y los objetivos que se persiguen para hacer mas efectivo el proceso de enseñanza.

Tipos de estrategias para ser usadas con alumnos Sordos e Hipoacusicos:

- * Destinar mayor tiempo a las prácticas de los estudiantes, es decir el profesor debe evaluar que dicho alumno "sepa hacer".
- * Trabajar a través de lo ideovisual apoyando la actividad en el pizarrón. Ej: posters, fotos, imágenes, videos, transparencias, etc. Señalar los objetos o diagramas de lo que se este hablando.
- * Sería interesante lograr que en algún punto todas las materias se ligan para que provoque en el alumno Sordo aprendizajes significativos, facilitando así el conocimiento de conceptos propios a cada materia. Se podría organizar con los Jefes de Departamento como coordinadores de dicho trabajo.
- * Es importante anticipar a las docentes integradoras, los contenidos de cada materia para que los alumnos conozcan que se espera que ellos aprendan y que tipo de actividades se implementaran.
- * Plantear situaciones problemáticas que hagan al estudiante Sordo/Hipoacusico pensar y aplicar los conocimientos adquiridos.
- * Darle la oportunidad de practicar y aplicar lo aprendido generando ambiente de practica dentro de la clase, mediante el uso de soporte visual por ejemplo. Es importante recordar que todos los alumnos tienen distintos ritmos y estilos de aprendizaje.
- * Despertar siempre la motivación en el alumno Sordo/Hipoacusico para que se esfuerce y disfrute de este proceso de enseñanza-aprendizaje.
- * Fomentar el trabajo en equipo entre estudiantes sordos y oyentes a través del intercambio social, distribuyendo agrupamientos flexibles según tipos de actividades y niveles de los alumnos.
- * Implementar distintas estrategias para el monitoreo de dicho proceso, las cuales podrán ser asesorados por la MI e Interprete. Por ej: mediante entrevistas individuales, salidas, etc.
- * Los profesores deben tener grandes expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes Sordos. Sus metas deben ser altas, innovadoras y coherentes para desarrollar habilidades en los mismos.
- * En caso de ser necesario o si la actividad lo requiere, se puede utilizar material concreto/visual. Por ej: Geografía con mapas, fotos, en área de Cívica con salidas referidas a la propuesta, en Biología trabajar con experimentaciones, etc., etc.

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN:

- * Hablarle lo más cerca posible, colocándose a su misma altura y de frente.
- * Tener siempre presente que los alumnos realizan lectura labial y que esta les resulta muy fatigosa. La misma no debe exceder los 3 metros.
- * Se dificulta la lectura labial en profesores que usan bigotes.
- * No realizar explicaciones mientras se camina por la clase.
- * Evitar utilizar manos, lápices, papeles, delante de la boca.
- * Utilizar frases sencillas, concretas y gramaticalmente completas. El ritmo de expresión ha de ser moderado y sin movimientos exagerados de la boca.
- * Promover la participación del alumno Sordo. Prestar más atención al contenido que a la forma de su emisión.
- * Reforzar sus intervenciones orales ante sus compañeros.
- * Al alumno Sordo le resulta difícil atender a la vez a dos fuentes de información. EJ. explicación y copia del pizarrón.

LA FIGURA DEL INTÉRPRETE DE LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA

Los intérpretes de Lengua de Señas Argentina, son aquellas personas oyentes que bien por adquisición natural o aprendizaje posterior, dominan ambas lenguas: la lengua de señas y la lengua oral. Su función consiste en ser el medio de conexión entre ambas comunidades : la comunidad sorda y la comunidad oyente.

El intérprete codifica y decodifica el mensaje ya sea desde lo oral o escrito a lo gestual, o de lo puramente gestual o señalado a lo oral. Esta decodificación es inmediata , recibe el mensaje lo organiza, lo produce, y lo recrea es un artesano de lo efímero. Debe conocer perfectamente las estructuras gramaticales propias de la L.S.A, que nada tienen que ver con las estructuras gramaticales de la lengua oral.

El interprete de L.S.A puede hacer una interpretación simultanea (esto se da en conferencias, congresos, eventos políticos, sociales etc.) o puede escuchar, pausar, procesar, y re-transmitir (es el caso de entrevistas privadas con abogados, médicos , psicólogos, etc.)

La figura del interprete es requerida y solicitada tanto por la parte "oyente" (jueces, médicos, psicólogos , maestros, etc.) que no comprende la compleja lingüística de la L.S.A, como por la parte "sorda" que necesita que ese mensaje oral, solo hablado, sea transcodificado para su comprensión.

En el intérprete no solo intervienen su intelecto e inteligencia, también dependen de su desempeño profesional, su formación académica y su formación gestual y una conexión metalingüística con la persona con discapacidad auditiva. Pero además de todo este bagaje de conocimientos el intérprete trabaja con el cuerpo, "pone el cuerpo " al servicio de la comunicación. "Poner el cuerpo " significa también, muchas veces, formar parte en entrevistas muy intimas y privadas, como pueden ser sesiones con psicólogos, asistencia a mujeres golpeadas, charlas con maestros de hijos de personas sordas, procesos judiciales : tanto civiles ,como comerciales y hasta penales, consultas medicas, etc., etc., la lista podría ser interminable. Realmente es un trabajo humano , y es que el interprete es un recurso humano en si mismo, comienza en el y acaba en el.



N° CLASIFICACION :	ADQUISICION :
	N° INVENTARIO :
	R-988