

Innovación Pedagógica para la integración de los niños y niñas con discapacidad auditiva a la educación regular

Pedagogical Innovation in the Integration of Audio Handicapped Boys and Girls in the Normal Educational System

*Sonia Freyle Pérez** y *Francis Rietveldt de Arteaga***

Resumen

Se analizó la integración de niños (as) con discapacidad auditiva a escuelas regulares y la utilización de innovaciones pedagógicas que faciliten el aprendizaje de dichos niños. Se utilizó observación y entrevista validadas con la triangulación de fuentes. Metodología cualitativa. Se constató que la integración del discapacitado auditivo presentó debilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por falta de acompañamiento, carencia de estrategias que coadyuven en la participación de los representantes del niño discapacitado, tampoco existe actualización del docente. Se requiere un instructor-traductor en el lenguaje de señas. Se necesitan adecuaciones curriculares según las necesidades del discapacitado auditivo.

Palabras clave: Integración, discapacidad auditiva, lenguaje de señas.

Abstract

The integration of children with audio handicaps into normal schools and the use of pedagogical innovations that facilitate learning for these children were analyzed. Observation and validated interviews were used with the triangulation of sources. The methodology was qualitative. It was observed that the integration of audio-handicapped children created weaknesses in the teaching-learning process due to the lack of accompanying programs, lack of strategies that stimulate the participation of parents or representatives of the handicapped children and the lack of adequate up-to-date teacher preparation. An instructor-translator of

Recibido: Marzo 2002 • Aceptado: Julio 2002

* Doctora en Ciencias de la Educación. Maestra de aula. Supervisora de Educación Especial. Universidad de la Guajira. Colombia.

** Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora del IUTC. Investigadora y asesora. E-mail: frariet@ hotmail.com. IUTC.

sign language is required. Curricular adaptations are also needed according to the needs of the audio handicapped children.

Key words: Integration, audio-handicaps, sign language.

Introducción

Las Escuelas Normales y las Universidades, como líderes en la formación educativa, no parecen estar a tono con los cambios que conducen a las sociedades a la tolerancia y el respeto del discapacitado auditivo, cambios dirigidos al proceso de integración educativa del discapacitado, con criterio de normalización e igualdad.

Es conocido que la educación es el principal factor en la transformación nacional que pretende mejorar la calidad de vida a fin de que ésta sea más justa, solidaria, comprometida en la búsqueda de compartir y aceptar la diferencia de los discapacitados auditivos. Sin embargo, la formación que se imparte a través del sistema educativo, no parece responder a las exigencias y necesidades de la educación del niño(a) discapacitado auditivo.

Del mismo modo, los numerosos intentos por parte del Gobierno Nacional para lograr un cambio de actitud en los docentes para los fines de la integración de los sordos han fracasado. La implementación de programas innovadores de actualización pedagógica, ha favorecido a los maestros de apoyo porque han facilitado el proceso de integración educativa del discapacitado auditivo al aula regular.

Los alcances de la investigación se consideran desde el punto de vista teórico-conceptual porque permite profundizar en el estudio sobre innovación pedagógica para la integración del niño(a) discapacitado auditivo a la educación regular, además ofrece información suficiente que puede ser retomada en otros estudios relacionados con esta investigación.

1. Contexto de la problemática de integración del discapacitado auditivo

Se ha considerado conveniente hacer referencia al sistema educativo aplicado en algunos países occidentales y Europeos donde se ha logrado la integración del discapacitado auditivo a la educación regular, y a la discriminación acogida por Latinoamérica al continuar la utilización de términos como: deficientes, minusválidos, limitados, discapacitados y otros. Estas designaciones excluyentes presenta a los niños(as) socialmente como personas diferentes.

Tesis ésta que se lleva a la práctica en los centros educativos, sin tener en cuenta la Ley General de Educación Colombiana, que propende por la igualdad y derecho para todos los niños(as) a educarse. Pero los discapacitados auditivos requieren ayuda especializada para alcanzar las metas trazadas de acuerdo a su potencialidad y limitaciones.

Bajo esa perspectiva de integración educativa del discapacitado auditivo, Latinoamérica viene desarrollando la integración pero con ciertas debilidades, al-

gunos países dignos de mencionar son: Venezuela que inicia su estudio de cierre de establecimientos segregatorios desde 1998 con miras a implementar la integración de niños(as) que presentan retardo mental. Los niños(as) con discapacidad auditiva continúan segregados en institutos especiales.

Colombia inició el proceso de integración a partir de 1993, encontrándose múltiples dificultades como son el rechazo, confusión, miedo frente a la poca bibliografía y experiencia sobre integración.

De las implicaciones anteriores nacen las expectativas negativas respecto al sentido de integración y la eficacia de la educación de este alumnado que puede llevar a un empobrecimiento de la enseñanza y a un sentimiento de frustración profesional si no logran obtener sus objetivos (Compes, 1995).

A los temores mencionados se une la falta de colaboración de los docentes y padres de familia. El poco análisis del proceso de integración de parte de las autoridades educativas. Débiles condiciones físicas y organizacionales en las escuelas, así como carencia de recursos económicos que faciliten la didáctica educativa.

Por otro lado, se encuentran los equipos multidisciplinarios, que se han dedicado progresivamente en la utilización de métodos de reeducación auditiva, aprendizaje por lectura labial y un débil acceso al empleo de los códigos visuales, para una plena incorporación educativa lo cual ha evitado una plena integración del discapacitado auditivo al contexto educativo.

Ante tal realidad, es menester entonces, analizar el proceso de integración, revisar las diversas categorías que se dan en el interior de las escuelas en cuanto a actitud, equidad, conocimiento, poder y saber que se vislumbran en el objeto de estudio con el fin de precisar la real influencia de los factores señalados, en la integración del discapacitado auditivo.

1.1. Educación Especial en Colombia

La Carta Magna de Colombia de 1991, menciona el derecho de todas las personas con limitaciones a participar en igualdad de oportunidades y la obligación que el Estado colombiano tiene con esta población que abarca todos los sectores de la sociedad. De igual manera incorpora los artículos 13, 42, 47, 54 y 68 donde se reconoce por parte del Estado su obligación con las personas con limitaciones y capacidades excepcionales. La Ley 115 de 1994, en sus artículos 1, 46, 47, 48 y 49 consagra el derecho a una educación en igualdad de oportunidades y con plena participación de la misma.

En 1996, se crea la Ley 324, donde se hace reconocimiento a la lengua manual colombiana, como idioma propio de la comunidad con limitación auditiva del país, garantizando la obligación del Estado de auspiciar su investigación, su enseñanza y difusión, así como de crear en forma progresiva, diferentes instancias de estudio, acción y seguimiento que ofrezcan apoyo técnico - pedagógico en instituciones educativas formales y no formales. De proveer la ayuda de intérpretes

idóneos para que personas con limitación auditiva puedan acceder a todos los servicios que como ciudadanos colombianos les confiere la Constitución.

De esta manera se reglamentan los artículos 46 al 49 de la Ley General de Educación con el decreto 2082 del año 1996 estableciendo la atención de la población con limitaciones auditivas. También crea los principios que se deben tener en cuenta para la atención educativa mencionándolos así: Integración educativa, desarrollo humano, oportunidad, equilibrio y soporte específico.

1.2. Educación Especial en la República Bolivariana de Venezuela

La Educación es un derecho y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria para todos los ciudadanos, expresado en el artículo 102 de la Constitución que inicia su implementación en el año 1999; razón por la cual en Venezuela no se ha desarrollado aún el proceso de formación en lenguaje manual para los docentes que laboran en educación especial.

En la modalidad de Educación Especial contemplada en el artículo 32 de la misma Ley, se tiene como objetivo atender en forma diferenciada, por métodos y recursos especializados, a aquellas personas cuyas características físicas, intelectuales o emocionales comprobadas sean de tal naturaleza y grado, que les impida adaptarse y progresar, a través de los programas diseñados para los diferentes niveles del sistema educativo.

Los artículos 33, 34 y 35 de la Ley de Educación de Venezuela, están orientados hacia el logro del máximo desarrollo del individuo con necesidades especiales, apoyándose más en sus posibilidades que en sus limitaciones y proporcionará la adquisición de habilidades y destrezas que le capaciten para alcanzar la realización de sí mismo y la independencia personal; facilitando su incorporación a la vida de la comunidad y su contribución al progreso general del país.

1.3. Educación Especial en España

La Ley Orgánica de Integración del Discapacitado en España, es puesta en marcha con el apoyo del real decreto No. 696 del 28 de abril de 1995, que ordena la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

El artículo 49 de la Constitución Española del año 1978, encomienda a los poderes públicos realizar una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración a favor de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que deberán prestar la atención especializada que requieran y amparar el disfrute de los derechos que en su título le reconoce a todos los ciudadanos. La Ley 13 del 7 de abril de 1982, de integración social de los minusválidos, establece los principios de normalización y sectorización de los servicios, integración y atención individualizada que han de presidir las actuaciones de las administraciones públicas en relación con las personas con alguna minusvalía.

1.4. Educación Especial en Ecuador

La Constitución Política de 1945 garantiza el derecho Universal a la educación sin discriminación; la Ley General de Educación 1977, reconoce la Educación Especial como responsabilidad del Estado y en 1992 se aprueba la Ley para la Prevención y Atención para las Discapacidades.

La Educación Especial se inserta en el Subsistema Escolarizado y coordina acciones con el no Escolarizado, a través de la Dirección de Educación Popular Permanente, a fin de dar capacitación ocupacional a los jóvenes y adultos discapacitados.

Están organizados los centros de integración completa combinada y parcial, aulas de Apoyo Psicopedagógico. Pero aunque se trata de integrar a la educación regular a todos los discapacitados, aún el discapacitado auditivo no está totalmente integrado porque continúa en centros de rehabilitación y en algunos momentos se encuentra no escolarizado.

Puede observarse que en España, existe una política a favor de los minusválidos que data del año 1978 pero es en 1995 cuando se aprueba la Ley de integración para el discapacitado.

En los países de América Latina, Ecuador es el que tiene una ley más antigua desde 1945. Cuarenta y siete años después es cuando se aprueba una ley de atención a os discapacitados. Puede decirse que es el país de Sudamérica que está más adelantado en cuanto a protección y legislación del minusválido se refiere.

Por otro lado, en Colombia la Ley de 1994 otorga el derecho a una educación con igualdad de oportunidades a los discapacitados, sin embargo en Venezuela es apenas en 1999 cuando se expresa en la Constitución el derecho para los incapacitados.

Es evidente que la preocupación por esta población minusválida se despliega en la recién pasada década de los noventa.

2. Concepción Teórica de la Investigación

Se fundamenta en la Teoría de Señal (Stokoe) como lenguaje, en la Concepción docente de los educadores, Acción Comunicativa, Entrelazamiento e ilustración de Habermans.

La teoría de Stokoe y Padden (1977), afirma que la lengua de señas constituye un factor de etnización en las comunidades sordas.

Los sordos, sólo pedirían ser considerados étnicos en cuanto a la tradición patrimonial, ya que cada uno de ellos nace en el seno de una familia que no forma parte de la paternidad sorda, en el sentido de que la sordera no es un rasgo biológico transmisible como el color, la raza o la pureza genética.

Barth (1997), define el grupo étnico partiendo de la existencia de un rasgo diferenciador. Ese rasgo actúa como atributo para el auto-reconocimiento de los miembros del grupo étnico y de ellos como diferentes. Refiere Kottak (1999)

que en el caso de los sordos se podría decir que forman parte de una etnicidad de manera figurativa y sólo por el hecho de ser excluidos, por no tener una lengua igualitaria a la mayoría de la comunidad donde radica el oralismo, pero en el verdadero sentido de la palabra el sordo primero pertenece a la etnia de sus ancestros que a la etnia de la comunidad sorda por sufrir la misma discapacidad auditiva que los lleva a identificarse como minoría en un grupo determinado.

Stokoe (1960), consideraba la situación del sordo como déficit, enfermedad, patología, anomalía concepción que implicaba diagnóstico, tratamiento y cura en el ámbito de la medicina. Por otro lado, el pedagogo Marchesi (1995), concibió la sordera como deficiencia auditiva, porque favorecía la identidad personal, interacción social, la integración educativa en su contexto, la búsqueda de potencialidades para la adquisición del lenguaje.

En este orden de ideas, Vigotski (1995), comenta que la situación frente al conglomerado social constituye un defecto de audición, porque con éste están dadas las tendencias psicológicas de las conductas del discapacitado auditivo. Bajo estos aspectos el sordo vence el aislamiento y la mudéz se le considera como un defecto estático.

Son estas concepciones las que establecen posiciones diferentes en el momento de la integración escolar, por que cada profesional atiende, evalúa y diagnostica de acuerdo a su teoría analizada, creando diferencias y temores en el momento de realizar el proceso.

Actualmente se reconoce que la sordera no es una enfermedad, sino una condición de vida, un grupo con características costumbres y prácticas propias en virtud de una lengua propia: de señas.

Esa lengua ha sido estudiada desde 1993, por medio del enfoque antropológico liderado por Charles Hockett precursor de la lengua de seña Norteamericana (Almirall, 1993).

Es importante mencionar la teoría de la acción comunicativa, de Habermans (1987) ya que su contenido y exposición es relevante para el desarrollo de la comunicación del discapacitado. Dicha teoría es de interés por un lado para el científico social como un instrumento teórico de análisis empírico de las estructuras sociales y por otro, para el filósofo del lenguaje como un aporte a la revisión de los problemas ya clásicos de la filosofía del lenguaje. Esta es la razón por la cual dicho enfoque es para Habermans el principio explicativo de una teoría de la sociedad fundada en una teoría del lenguaje y en el análisis de las estructuras generales de la acción.

Siguiendo a Habermans se afirma que el lenguaje de señas no es monológico sino al contrario dialógico, por la capacidad racional de entendimiento de la acción comunicativa de los sordos en cuyos actos de habla está implícita una visión del mundo transmitida de manera silenciosa.

Para desarrollar este tipo de comunicación al igual que otro cualquiera se necesitan dos personas en situaciones de interrelación de ideas o mensajes, un emisor o locutor y un receptor.

Por lo tanto se comparte la expresión “todo discurso se ubica en un contexto social” emitido en la conferencia de Almirall (1993: 8) porque existen formas de manifestar, convenciones que rigen la interacción en una determinada cultura, con funciones asignadas de acuerdo a los grupos sociales.

El teórico es claro al señalar que no se trata que una misma acción pueda ser descrita como un proceso de influencia recíproca entre oponentes, acción estratégica de un lado, y proceso de entendimiento entre miembros de un mismo mundo de la vida, sino que son las acciones sociales concretas las que se realizan con actitud orientada al éxito cuando es guiado a metas de desarrollo integral. Como son sordos, necesitan comunicarse para lograr su integración social, educativa y laboral.

3. Metodología

El estudio fue llevado a cabo en la Guajira Colombiana, en las Escuelas María Doraliza López de Mejía y Santa Teresa de Jesús de Riohacha.

La investigación se orientó bajo el enfoque cualitativo-etnográfico y estudio de caso, por considerarse apropiado para lograr un análisis profundo de los actores, analizar el conjunto de vivencias, creencias y acciones de las prácticas pedagógicas que realiza el docente (Rodríguez y otros, 1996; Hurtado y Toro, 1997; Martínez, 1991).

A la muestra del estudio integrada por ocho niños discapacitados auditivos, cursantes de tercer grado de dos escuelas básicas oficiales, igual cantidad de niños regulares, maestros y representantes., se le aplicó entrevista y observación no participativa en las aulas, realizándose igualmente la recolección de la información por escrito. Una vez finalizado el proceso de categorización se confrontó la información proveniente de las entrevistas, con las observaciones a través de la triangulación de fuentes que según Parra (1995) consiste en analizar y comparar las informaciones recibidas a través del estudio de diferentes fuentes de información: entrevistas a los integrantes de la muestra, observaciones, anecdótico y confrontación de las teorías.

4. Análisis de los resultados

Es válido mencionar que las observaciones realizadas y escritas en el diario anecdótico fueron muy valiosas para la retroalimentación y reorientación permanente del proceso de facilitación de aprendizaje a los niños discapacitados auditivos. A través de ellas se detectó que los niños discapacitados auditivos reciben ayuda de los niños normales y de los maestros de apoyo pedagógico en todo momento, en el salón de clase.

En las observaciones se constató que el niño discapacitado no presenta un ritmo de aprendizaje igual que los otros niños, observa con mayor atención, aunque es un poco lento debido a su misma discapacidad.

Igualmente se detectó que los niños (as) discapacitados auditivos no están integrados en un 100%, sino en un 50% porque se encuentran solos, aislados en el proceso de integración y se observó lentitud en su ritmo de aprendizaje frente a la actividad académica, debido a su discapacidad.

Este resultado, se encuentra en desacuerdo con las respuestas de las entrevistas y las teorías que se analizaron, sobre todo las de Habermans (1990) y Vygotski (1987), quienes dicen que la interacción sólo se desarrolla a través de la comunicación oral. Dentro de esta concepción el docente se encontrará en actitud permanente de comprensión, interpretación y reconstrucción de los procesos curriculares.

4.1. Categorías y subcategorías

De la recolección de la información mediante la aplicación de los instrumentos resultaron las categorías que seguidamente se presentan: Institución, Interacción, Silencio, Adecuación curricular e Integración con sus respectivas subcategorías.

Posteriormente, se procedió a organizarlas para describir e interpretarlas a través de una matriz que permitiera determinar las frecuencias de cada una (Parra, 1994; Román, 1999, Jurado, 1998).

En las entrevistas según la opinión de un 100% la integración educativa debe ser un hecho, debido a de que los discapacitados deben estar en los establecimientos para que desarrollen sus capacidades y actitudes.

Seguidamente se presentan comentarios de algunas categorías. En la *Categoría de Silencio*, el 95% de los participantes afirmó que los niños (as) están solos, que los discapacitados auditivos aún cuando estén integrados, se encuentran aislados y es ésta la razón por la cual buscan la compañía de los otros que sufren la misma discapacidad.

La *Categoría Interacción*; hace mención a la comunicación existente, surgió del 85% de los comentarios y se discriminaron 4 subcategorías: a) discapacitado y docente, esta sub-categoría hace referencia a la comunicación existente en el salón con las maestras cuando es utilizado el lenguaje de señas, b) discapacitado con niños normales, se refiere a la comunicación personal y educativa que desarrollan estos, dentro y fuera del aula de clase cuando manejan un lenguaje de señas aprendido por necesidad de interacción, c) discapacitados con discapacitados: surge de la relación armoniosa llena de confianza y ayuda que se profesan entre sí, d) discapacitados con sus padres: referida a la relación dada por los nexos sanguíneos, los lazos del amor filial y a la vez el temor al reconocimiento de la limitación, así como la sobreprotección de los progenitores.

Estará en la tarea de explicitar las variables que entran en juego en las prácticas cotidianas, como las consignadas en el anecdotario cuando el niño observa a la maestra y no logra escribir nada porque no ha logrado interpretar las señas correspondientes. Por esta razón Vigotski señala la importancia de las mediaciones en los procesos de desarrollo cognitivo y sociocultural de los niños(as) en la escuela, relacionadas con la lingüística y calidad del desarrollo.

De igual manera, se evidenció que los docentes entrevistados compartieron en el establecimiento, demostrando que la integración es una magnífica oportunidad para el desarrollo de potencialidades y la posibilidad de acceder a otros campos.

Para los maestros el proceso de integración de los niños discapacitados al aula regular no es fácil porque exige una dedicación personalizada, además del conocimiento del lenguaje de señas; aspecto que implica la necesidad de otro maestro de apoyo en el aula.

Por otro lado, se requieren las ayudas audiovisuales, en especial el uso de colores que faciliten la comprensión de mensajes, por ejemplo la innovación que se aplicó en este estudio, al utilizar un bombillo de color verde indicando la salida al receso o la culminación de la clase. Innovaciones estas que motivan a los niños discapacitados porque perciben un mensaje particular para ellos y se sienten tomados en cuenta.

5. Conclusiones

Después de analizar los resultados de la investigación, se emiten las siguientes conclusiones:

- A través de los datos aportados por el diario de campo y las entrevistas, se evidenció que los maestros realizaron algunas adecuaciones curriculares para lograr la integración del niño (a) discapacitado auditivo como lo fue el uso de bombillos y cartulinas de colores, pero no son suficientes para el mejor y equitativo desarrollo del proceso.
- El aula de clase debe estar adecuada desde la parte física y ambiental hasta la emocional, para lograr la integración educativa.
- Se constató que no existe en la escuela un centro de recursos didácticos que ayude al discapacitado.
- En el análisis se determinó que la accesibilidad es débil en las escuelas, porque no se encuentra totalmente desarrollado el proceso de integración de la población discapacitada auditiva.
- Con relación a las adecuaciones curriculares los entrevistados coincidieron que se deben enriquecer las clases con elementos que faciliten los aprendizajes del discapacitado auditivo.
- En referencia a la actitud de los docentes se refleja que es permisiva para con los estudiantes, no prestando la debida ayuda y atención.

- Respecto al lenguaje de señas, se determinó que es importante en el proceso de integración por ser el único medio que puede utilizar la población discapacitada auditiva para comunicarse. Los discapacitados exigen que se les enseñe a todos el lenguaje de señas porque facilita su total integración. Los maestros, padres de familia y/o representantes estuvieron de acuerdo en capacitarse en el lenguaje de señas.
- En los apoyos pedagógicos que conformaron el equipo interdisciplinario se evidenciaron debilidades en el desarrollo del proceso de aprendizaje del discapacitado auditivo. En cuanto al acompañamiento del niño (a) discapacitado auditivo no existen estrategias que coadyuven en la participación de los padres y/o representantes de los mismos.
- No existe actualización profesional permanente y continua del docente.

6. Recomendaciones para los Padres y/o Representantes

- Intensificar la capacitación sobre el proceso de integración y autoestima dirigida a padres y/o representantes, estudiantes, maestros e instituciones; con el fin de sensibilizar la opinión referente al discapacitado auditivo y mejorar su actitud en la integración.
- Sensibilizar a sus hijos con talleres sobre experiencias de otros padres que tienen niños(as) discapacitados auditivos y que han sobresalido en educación.
- Que los padres participen como instructores, conferencistas sobre temas como tolerancia, igualdad, diferencias humanas, desarrollo personal, de manera que los niños sientan que todos se preocupan por ellos.
- Hablarle a sus hijos discapacitados auditivos dándoles el frente para que observen que se están dirigiendo a ellos.

7. Recomendaciones para Docentes

- Para la capacitación de la enseñanza del lenguaje de señas se recomienda a instituciones como la Federación Nacional de Sordos (FENASCOL, ASOPANE) con respecto a las innovaciones, que se debe tener en cuenta la accesibilidad académica en las áreas de: Matemática, español y literatura. Se recomienda la presencia de un intérprete para que escriba en el cuaderno y se emplee en el dictado de clase las señas correspondientes.
- Se propone que al limitado auditivo se le enseñe como manejar los programas de sistemas y computación, como también alta tecnología por ser un medio visual, que le facilita el aprendizaje y el rendimiento laboral.
- Es necesario desarrollar adecuaciones curriculares utilizando ayudas visuales como laminas, videos, filminas y otros, con el fin de que el discapacitado auditivo pueda comprender, exteriorizar su aprendizaje y satisfacer sus necesidades educativas especiales.

- Tener en cuenta la población discapacitada auditiva en los componentes del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Proyecto Plantel (PP).
- El profesor en el aula de clase debe colocarse siempre en posición que le permita a los alumnos incapacitados leerle los labios.
- Ubicar a los estudiantes sordos en las primeras filas, en la posición que visualicen mejor, por ejemplo, si se sienten bien del lado izquierdo debe ubicarse hacia la derecha del profesor y viceversa.
- No gritar al estudiante discapacitado auditivo porque de lo contrario se inhibe, se tensiona y puede responder agresivamente. Háblele despacio y module (Para mejorar la modulación obsérvese a sí mismo frente a un espejo).

8. Recomendaciones para los Directores

- Realizar un censo de la población discapacitada auditiva por núcleos educativos.
- Evaluar clínica y pedagógicamente los estudiantes que serán integrados a la educación regular.
- Tener presente que las adaptaciones curriculares para la escuela deben reflejarse en la programación de todos los estudiantes del grupo clase.
- Considerar como elemento de los currículos los siguientes aspectos: Organización de los elementos personales, de espacio y aspecto físico de la escuela, del mobiliario y recursos didácticos y del tiempo.
- Incorporar en el PEI y PP un sistema de aprendizaje complementario para todos los estudiantes, como contenido dentro de los objetivos referidos al desarrollo de capacidades de comunicación, con el propósito de que el estudiante sordo conozca las posibles causas de la sordera, así aclarar las falsas ideas sobre lo que implica la deficiencia auditiva.
- Referente a la parte arquitectónica y/o física, se recomienda que en los establecimientos educativos existan luces y cartulinas de colores, para indicar los recreos, cambio de clases, finales de clases y otros.
- Es importante que en el establecimiento exista una maestra capacitada, para el manejo de niños con necesidades educativas especiales para la mejor atención y acompañamiento pedagógico.
- Para innovar el currículo y facilitar la integración se recomienda incluir en el pensum de estudio el lenguaje de seña como primera seña del sordo, desde el preescolar.
- Se recomienda que los niños sordos sean integrados desde la edad de 3 años, en la educación regular, con el fin de que sus potencialidades se desarrollen en un 100%.
- Institucionalizar el día del discapacitado auditivo, con el objeto de elevar su autoestima, mantener y fortalecer su desarrollo integral.
- Crear estrategias con el fin de que los padres de familia y/o representantes se integren al proceso de aprendizaje de los educandos, invitándolos a que participen con sus experiencias y artes.

- Que las autoridades gubernamentales se sensibilicen en torno a la problemática de los discapacitados auditivos, con el fin de apoyarlos a su desarrollo integral, debido a que en cada familia puede existir una persona con dicho impedimento.

Bibliografía

- Almirall, R. (1993). **Cambios Conceptuales e Implicaciones Educativas**. Punto de Vista Revista Ministerio de Educación y Ciencia, España.
- Belles, R. (1992). **Los sordos y la Educación**. Instituto Municipal de Educación del Barcelona.
- COMPES (1995). Políticas y atención a la discapacidad en Colombia.
- Habermans (1987). **Teorías de la acción comunicativa**. Madrid, Editorial Taurus.
- _____ (1989). **Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios previos**. Editorial Taurus, Madrid.
- Hurtado, León Iván y Toro, Garrido Josefina (1997). **Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambios**.
- Instituto Nacional para Sordos (1997). **Revista INSOR** Colombia.
- Johnon, R. (1997). **Ciencias Prácticas en la Educación del sordo**. Memorias IV congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para sordos Colombia.
- Jurado Valencia, F. (1998). **Investigación Escritura y Educación**. Universidad Nacional de Colombia.
- Kottak, C. (1999). **Antropología cultural**. Magrao, España.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1978). **La Educación Especial**. En el Marco de la LOGSE, España.
- Legislación de la Educación (1995). **Pedagogía**. Encuentro por la Unidad de los educadores latinoamericanos Cuba.
- Ley 13, (1982) Ministerio de Educación y Ciencia, España.
- Ley General de Educación. “115” (1994). Colombia.
- Ley para la Integración de Personas Discapacitadas. República Bolivariana de Venezuela.
- Marchesi, A. (1995). **Desarrollo Psicológico y Educación**. Alianza Editorial, Madrid.
- Martinez, Miguel (1991). **Recolección y descripción de la información**. En La investigación cualitativa etnográfica en educación. Litexsa Venezolana S.A., Venezuela.
- Parra, de Chopite B. (1995). **Estudio de Caso Cualitativo en la Investigación Educativa**. Caracas.

- Plan Educativo Nacional Colombiano (1998). Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
- Rodriguez, M. y Guterrez (1989). **Centro Nacional de Recursos**. España.
- Stokoe y Paiden (1997). Comunicación y Lenguaje. **Revista INSOR**. Colombia.
- Taylor, S. y Bogdan (1992). **Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación**. Ediciones Paidós, Barcelona (España).
- Unesco, OrealC. (1992). **La integración de los niños discapacitados a la educación común**.
- Valmeseda. M. (1991). **Sordera y Dificultades de Comunicación**. Málaga. Ministerio de Educación y Ciencia, España.
- Valencia (1998). **Proyecto Pedagógico por Dificultad**. Edición Paidós, España.
- Vigotski (1987). **Pensamiento y Lenguaje, Teoría del Desarrollo Cultural de las Funciones Psíquicas**. Editorial la pléyade, Buenos Aires, Argentina.