

# XII

## JORNADAS DE INVESTIGACIÓN

16, 17 y 18 de SETIEMBRE 2013

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

# DERECHOS HUMANOS EN EL URUGUAY DEL SIGLO XXI

LIBERTADES

DIVERSIDAD

JUSTICIA

## **Consideraciones didáctico-tecnológicas en la discapacidad auditiva**

Julio Manuel Pereyra  
Tamara Iglesias

# CONSIDERACIONES DIDÁCTICO-TECNOLOGICAS EN LA DISCAPACIDAD AUDITIVA<sup>1</sup>

**Julio Manuel Pereyra<sup>2</sup>, Tamara Iglesias<sup>3</sup>**

*Proyecto Flor de Ceibo<sup>4</sup>(UdelaR), Montevideo, Uruguay*  
[profejliomanuel@gmail.com](mailto:profejliomanuel@gmail.com), [tamiglesias@gmail.com](mailto:tamiglesias@gmail.com)

## **Resumen.**

Considerando el desarrollo teórico, experiencial y reflexivo respecto a los factores presentes en el armado estructural de las propuestas de intervención y sus dinámicas, se trazan líneas de consideraciones para el trabajo a partir de las TIC en discapacidad auditiva, de modo tal de plantear propuestas que determinen una intervención estratégico- situacional y haga a la pertinencia, adecuación y adaptación de objetivos y actividades.

## **Palabras clave**

Estrategias didácticas, intervención estratégico-situacional, discapacidad auditiva.

## **Aspectos generales.**

La intervención en instituciones que trabajan respecto a esta discapacidad (ONG, Escuelas, Fundaciones) en marco del paradigma de la diversidad y la educación inclusiva, suponen una serie de aspectos relativos, no solo a lo burocrático- legal que enmarca a los centros, sino también a las características particulares de la población objetivo, que presupone prácticamente una ruptura de la estructura mental al menos en el aspecto socio- lingüístico. La propuesta debiera entonces enmarcarse en trazas de educación diferenciada, inmersa en un modelo integrador- inclusor desde donde centrar la intervención, bajo la perspectiva de educar no curar, pese a que los objetivos puedan referir a rehabilitación. No considerarlo un proceso de “normalización”.

La adscripción a líneas de trabajo suele ser proyectada, así como la planificación general de la intervención y las planificaciones específicas de cada actividad, a partir del (y sujetas al) acervo teórico-práctico adquirido en los diferentes planos de formación que presente la modalidad de trabajo (por ejemplo si fuese práctico- formativa). Se ha de considerar en la diagramación la retrospectiva para la noción de la prospectiva.

---

1 *Trabajo presentado en las XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales ,Udelar, Montevideo 16-18 Septiembre 2013*

2 Docente en Secundaria, estudiante de Ciencias de la Educación y la Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Lengua de Señas Uruguaya (TUILSU)(FHUCE-UdelaR). Estudiante referente del proyecto Flor de Ceibo (2012)

3 Docente del proyecto Flor de Ceibo de la Universidad de la República cuya intervención se desarrolla en la escuela especial de discapacidad auditiva N° 197 “Ana Bruzzone de Scarone” (CEIP-ANEP).

4 Proyecto de la UdelaR (CSEAM- CSIC)en apoyo a la implementación del Plan Ceibal.

Basarse en el trabajo acumulado por diversas experiencias asienta bases sobre las que posicionarse a la vez de generar en el propio proceso una evaluación y autocrítica constante de lo llevado adelante, de modo tal, de permitir configurar futuras intervenciones que consideren el ensayo y error, favoreciendo el ensamble entre lo teórico y lo práctico, potenciando los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto en la población objetivo (alumnos y docentes de la institución) como de quién lleva a cabo la intervención.

En casos de referirse a continuidad de intervención el retomar aciertos y evitar incurrir en errores cometidos sin que ello implique una repetición automática de propuestas, parece eruirse con un doble sentido. Por un lado si bien siempre es importante el tomar los aciertos como base, también es cierto que no debe centrarse meramente en estos y tratar solo de corregir lo errores ya visualizados (en la experiencia propia o en las tomadas como referencia), ya que eso no representaría una nueva propuesta con innovadores aportes sino que se remitiría a transformarse en una copia con arreglos, que tal vez no implicara nuevos logros.

Es necesario así promover nuevas estrategias y métodos, que pese a estructurarse desde los logros y aciertos que se han de desprender del trabajo en campo previo (Iglesias y Bell, 2011), no se conformen como la copia/repetición/reedición de propuestas ya planteadas, pues la planificación debe en todo momento ajustarse a la característica de ser adaptada y adecuada al contexto de trabajo. No es en vano recordar que aquellas actividades que pueden haber significado grandes logros al ser llevadas a cabo en un determinado grupo, pueden implicar un fracaso rotundo de intentar ser replicadas en un grupo que posea otras características.

Deben de considerarse al momento de planificar la intervención una serie de factores condicionantes- determinantes que por ser evidentes no dejan de ser importantes. Es así que factores como los tiempos pedagógicos (comienzo de intervención, plazos, adecuación curricular, etc.), la coordinación con las docentes (evitar propuestas invasivas), las características generales y particulares de la población objetivo y también del grupo interventor no deben pasarse por alto. Por ejemplo la planificación de la intervención, pese a tener grandes líneas y rasgos de trabajo ya prescritas, debe de re-elaborarse constantemente (y mostrar flexibilidad), pues el plan de trabajo a de ir dependiendo de las características generales y particulares del grupo que dirige y al que se dirige, y a la serie de cambios y emergentes que puedan presentarse a lo largo de la intervención (factores variables).

*¿Qué presupone el trabajo en este campo?.*

Presupone por supuesto la necesidad de investigación, capacitación-formación e información de modo tal, de desarrollar formas pertinentes, en este caso nuevos formatos de aprendizaje y nuevos soportes. Esta pertinencia sugiere la consideración entre otras cosas de los

materiales de apoyo; eso refiere por ejemplo si la planificación requiere de software y/o hardware adaptado o puede realizarse utilizando los estándares. También ocupan un lugar importante en la estructura de funcionamiento (así como los recursos y las metodologías), los acuerdos educativos con los docentes y los contratos pedagógicos con los alumnos, buscando estos contemplen la articulación entre intereses, objetivos y currículos, así como establecer actividades que partan del interés y curiosidad de la población objetivo dentro de lo posible, y porqué no de las necesidades del centro.

Esto presupone el considerar el cómo/dónde/qué se aprende y enseña, en marco de una serie de interacciones socio-afectivo-cognitivas. Ha de pensarse, una planificación que contemple estas consideraciones, superando prejuicios lógicos y “errores inteligentes”, siendo conscientes de que se proyecta un trabajo donde no hay casos ni alumnos “estándar” (situaciones, inteligencias y problemáticas múltiples y disímiles), y no olvidando que si bien la didáctica piensa en el alumno, la didáctica especial (específica) depende y parte del alumno. Aquí se desprende entender las Tecnologías de la Información y el Conocimiento (TIC) como herramientas didácticas, para lo cual se necesita previamente su reconocimiento como insumos de mejora (Coll, 2004) y las posibilidades de trabajo que brinda en las áreas expresivas, comunicativas, cognitivas y artístico/creativas.

Es así que las líneas de trabajo deben sujetarse y responder a un planeamiento educativo y no transformarse en prácticas aisladas, constituyendo pese a enmarcarse en los lineamientos de un proyecto o línea de trabajo, propuestas singulares y adaptadas.

Sobre las “ayudas técnicas” tengamos consideración que permiten compensar deficiencias y/o discapacidades, sustituyendo o potenciando una función. En este caso la ayudas, entendidas como tecnologías de apoyo se basan en equipos que total o parcialmente se utilizan para aumentar o mejorar capacidades funcionales en sujetos con discapacidad (Alcantud y Ferrer, 1998). El caso referido pretende hacer referencia concretamente a las computadoras y sus periféricos (combinación hardware- software estándares o adaptados) para ayudas particulares o colectivas.

## **Aspectos Particulares**

La sordera suele ser entendida desde una concepción fisiológica-biomédica e implica enfoques éticos, filosóficos y didácticos, donde entra en juego el concepto de discapacidad y con ello lo que se considera ser discapacitado.

*¿Por qué es importante considerar este aspecto?;* porque estas concepciones justifican prácticas sociales e institucionales, a la vez de plantear el cuestionamiento de que es la normalidad.<sup>5</sup>

La línea de intervención debiera ser planteada adscribiéndose al marco discursivo de una concepción socio-lingüística de la discapacidad auditiva (y no meramente médico-clínica) donde entran a debatirse conceptos como integración e inclusión.

Para superar problemáticas propias de la intervención, principalmente en el aspecto comunicacional (tanto en lo fonaudiológico como en lo morfosintáctico), se ha de recurrir a métodos de escritura tanto fonográficos como logográficos, la barrera comunicacional no solo es derribada, sino que presupone la instalación de un sistema mixto y hasta bilingüe (en caso de manejo de Lengua de Señas Uruguaya (LSU)) de comunicación y expresión, permitiendo el logro de los objetivos planteados en las diferentes planificaciones y las prospectivas trazadas por el plan de trabajo.

Salvadas las problemáticas de comunicación verbal en pro de lo paraverbal y lo no verbal (gestualidad), la comunicación auditivo-sonora ha sido, y debe ser en estos casos, suplantada por la viso-espacial. Es así que en lo posible, se debe de adquirir una serie de consideraciones respecto a la población objetivo que abarcan un amplio abanico que pasa tanto por lo expresivo<sup>6</sup> como la selección de contenidos y métodos didácticos<sup>7</sup>.

Considerando todo lo expuesto es importante visualizar las diferentes consideraciones respecto al trabajo cognitivo-intelectual en esta población heterogénea, que recordemos puede comprender desde sordos profundos a hipoacúsicos pasando por implantados. Por tal razón al momento de selección de contenidos y modos de trabajo, no debe visualizarse al discapacitado auditivo (al menos en lo lingüístico) con las mismas potencialidades que un normooyente.<sup>8</sup> No podemos entonces incurrir en el error que la problemática de la sordera solo implica algo disfuncional sensorial perceptivo- auditivo, sino que acarrea consigo un amplio espectro de problemáticas expresivo-interpretativas, propias de los procesos de adquisición del lenguaje, lo que determina un patrón anormal de desarrollo (Vigostky, 1995), y la afección de las relaciones lenguaje-pensamiento expuestas por Piaget (1983).

Por esta razón por ejemplo, la selección de textos debe regirse por criterios básicos como que estos sean claros, acotados, sin ambigüedades y poco complejos en lo sintáctico, a la vez de prestar especial atención en las metáforas, ejemplos y vínculos de estos con imágenes, ya que

---

<sup>5</sup> La discapacidad es una construcción cultural entendida como las limitantes del “normal” desarrollo en un contexto.

<sup>6</sup> Como la expresión facial, los movimientos de manos o la postura corporal.

<sup>7</sup> Nos referimos a esto como la selección de imágenes, textos, secuencias, etc.

<sup>8</sup> Se denomina normooyente al individuo que no sufre alteraciones ni afecciones auditivas severas y se enmarca dentro de los parámetros de audición normal.

pueden inducir a la confusión, pues en el no oyente lo metafórico, analógico y lo que refiere a la relación signo-significante-significado (Saussure, 1968) se ve alterado. Quizás por ello, un principio a tener presente es la no improvisación.

Las dificultades comprensivas, en especial en lo referente a la abstracción, requieren que los trabajos con las TIC, de ser posible en la totalidad de los casos, sea acompañado previa y/o simultáneamente de actividades de soporte de la actividad “digital”, que en marco de las posibilidades sean más representativas o significativas para la comprensión y desarrollo del trabajo planteado. Las explicaciones de la actividad y las pautas no solo deben estar claramente explicitadas, sino que a su vez es aconsejable el trabajo con (y a partir de) un ejemplo concreto. Si la actividad planificada, por tomar una referencia, consiste en la confección de una historieta utilizando un programa determinado (ejemplo Fototoon<sup>9</sup> en la XO<sup>10</sup>), es recomendable que previamente los alumnos tengan contacto con una historieta (secuencia de imágenes y diálogos, estructura, etc.) para poder interpretar lo solicitado, logrando que estos “apoyos” se asienten como base en (y de) la Transposición Didáctica (Chevallard, 1991).

Es así, que la precaución y planificación en la selección de contenidos, métodos y formas, implica aspectos tan ajustados a detallismos que podrían en otras circunstancias tomarse como secundarios o directamente no considerarse relevantes, como por ejemplo ocurre con el uso de determinadas letras. El uso de imprenta mayúscula sobre la minúscula, y el descarte casi total de la cursiva, juega un papel determinante en los procesos de trabajo en escritura.

En la búsqueda de alcanzar aprendizajes significativos (Ausubel, 1976) es importante, sino primordial, la planificación junto con la docente y la adscripción del trabajo a la secuencia de los procesos de trabajo en aula (temáticas, propuesta, niveles, objetivos, tiempos), de modo tal, de poder utilizar los procesos y aprendizajes anteriores (ideas previas, prerrequisitos) para que estos se transformen en un disparador o base de los objetivos propuestos para la intervención específica, a la vez de no representar una alteración de la planificación docente (tiempos, temáticas). Esto co-ayuda a visualizar el trabajo como un complemento o respaldo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, evitando que la intervención se transforme en un emergente que se presente como una ruptura en la secuencia didáctica, y el docente pase a percibirla como una intervención invasiva.

La planificación del trabajo áulico debe a su vez considerar o al menos no ignorar, una serie de prescripciones o principios estructurantes de la actividad.

Partir de las capacidades<sup>11</sup> y no de las limitaciones, con soluciones adecuadas al nivel puede

---

9 Actividad de Sugar para trabajo con imágenes y textos.

10 Laptop del Plan Ceibal, vulgarmente conocida como “Ceibalita”.

11 Trabajadas y visibles en la etapa diagnóstico más el acumulado del trabajo realizado.

ser la primera línea de acción<sup>12</sup>. Si a su vez puede lograrse una ayuda personalizada a modo ya sea de proceso de andamiaje (Bruner, 2004) o considerando el concepto de zona de desarrollo proximal (o próximo) de Vigostky (1995), la propuesta ha de adscribirse a un marco que ha de potenciar los logros. Existe la posibilidad del planteo de ayudas “personalizadas” cuando las condiciones estén dadas en el grupo de trabajo (relación cantidad de interventores cantidad de intervenidos).

Cabe también en esta línea de recomendaciones, el evitar depender para el desarrollo de las actividades de la conectividad a la Red (Internet), ya que las problemáticas de conexión (no conexión o velocidad de la misma) pueden plantearse como un emergente, en especial porque esta población tiende a presentar asociado a sus problemáticas déficit atencional.

Si bien dada esta población es prácticamente imposible el trabajo a partir de juegos verbales y auditivos<sup>13</sup>, si pueden desarrollarse planes de lecto-escritura estructurados en base a secuencias y seriaciones de letras y palabras, en un trabajo que refiera a identificación, reconocimiento y asociación visual de significaciones<sup>14</sup>.

Una ventaja del trabajo con este tipo de discapacidad (perceptivo-sensorial) es la no necesidad del uso de tecnologías adaptativas (ni rampas virtuales/digitales) y la intervención puede desarrollarse con el uso tanto de software como de hardware estándar, pese a si necesitar en las actividades compensación lingüística (soportes no orales). No obstante de utilizar sitios web o propuestas que se visualicen en formato digital, la selección debe ajustarse a criterios básicos como: contenidos en español, evitar tecnicismos tanto en el lenguaje como en las consignas, textos en lo posible acotados (cortos), imágenes asociadas que puedan enmarcar las temáticas y de ser posible, dado el déficit atencional que esta población tiende a presentar, que posea una carga importante de estímulos visuales<sup>15</sup>.

En este contexto el diseño de las propuestas debiera responder a la finalidad de la misma, exigiendo para ello estrategias adaptadas a la estimulación cognitiva (que excede la mera recreación); de este modo es importante pre-establecer que función cognitiva pretende desarrollarse. Si bien la intervención presenta un vuelco hacia la función cognitiva de estimulación, nada impide que el proceso de trabajo contemple las de habilitación o rehabilitación<sup>16</sup>. Recordemos que las escuelas especiales no son especiales por sus alumnos, sino porque se enseña de una manera

---

12 Por ejemplo plantear tareas que no representen demasiada facilidad relativa como para que no implique un trabajo cognitivo, ni alcance una dificultad que al no poder ser resuelta implique frustración.

13 Aunque es posible en los implantados y en aquellas clases/niveles que se trabaja la oralidad.

14 Y en el caso de los procesos de oralización lo visual-fonético

15 Es siempre recomendable la asignación de tareas de carácter lúdico-didáctico, ya que si bien la finalidad es didáctico-pedagógica la modalidad debe de tender a lo lúdico-pedagógico.

16 No olvidemos que la intervención se desarrolla en marco de una concepción de educación inclusiva con prácticas de enseñanza, climas institucionales y hasta proyecto de centros, que favorecen los procesos de trabajo y el intercambio de ideas.

especial, lo que equivale a decir el uso de didácticas y contenidos especiales<sup>17</sup>.

Y en ese marco es que pueden (y debieran) presentarse una amplia oferta de recursos, siempre preferiblemente adaptados a las necesidades y problemáticas de la población objetivo (identificadas en la etapa diagnóstica), y en todo momento considerando las percepciones, usos y valoraciones de las TIC por parte de los participantes, siendo conscientes que han adquirido un vuelco real a un uso (en algunos casos) más lúdico que didáctico-pedagógico.

Sin embargo pese a ello debe de mantenerse dentro de las posibilidades una línea de trabajo con un formato secuencial y periódico, evitando las intervenciones aisladas o independientes de los procesos áulicos. En ese contexto las temáticas y contenidos encuentran una amplia diversidad que van desde el reconocimiento de animales, objetos y estructuras de escritura hasta, en el caso de los hipoacúsicos, adiestramiento (entrenamiento) auditivo, teniendo en cuenta factores tales como la necesidad de audífonos en buenas condiciones.

Quizás uno de los principales problemas a afrontar radique en nuestra propia formación y la ruptura con/de nuestros esquemas y estructura mentales que responde a una tradición oral y escrita (Pelusso, 1998), lo que implica considerar nuevos sistemas léxicos (nuevas formas de expresión y presentación de materiales) sumados a la falta en principio de instrumentos textuales y tecnológicos (que en muchos casos deben construirse) que conllevan a la necesidad de textos videograbados por ejemplo, todo ello en marco de una educación cuya característica es ser bilingüe y bicultural..

Continuando la línea planteada para el desarrollo del presente texto, podríamos también tomar como nociones y referencias de propuestas, las prácticas desarrolladas por Itard (Banks-Leite y Galvão, 2000), y la serie de propuestas alternativas (en ese entonces novedosas) de quien fuera el precursor de la educación especial, particularmente en el trabajo con sordos. Estrategias, técnicas, herramientas y recursos se desprenden del trabajo de este autor francés, las que presentamos meramente a forma de ilustración.

Itard plantea la aplicación de varias estrategias a lo largo de su experiencia, muchas de las que pueden adscribirse a una concepción de aprendizaje mecánico. Varía sus estrategias a modelos de imitación y asociacionismo pero también utilizando otras que responden a la memoria, repetición y reconocimiento como métodos, cuya característica principal fue considerar a la educación como un proceso ordenado, mecánico y metódico, basado en la recurrencia y en el ensayo y error. Adaptando formas al alumno particular, tomando ideas, nociones y concepciones de prácticas pedagógicas y también en hábitos, y como este, a través de la rutina, el orden, la repetición y la costumbre, asociado con la memoria y el reconocimiento (recurrencia y repetición de los sucesos), establecen se incorporen determinados conocimientos básicos.

---

<sup>17</sup> Definiendo especial como lo diferente a las prácticas didácticos-pedagógicas utilizadas en las escuelas “comunes”.

Todo lo expuesto pretende meramente recoger una serie de recomendaciones y sugerencias de carácter metodológico a la hora de proyectar un trabajo en este tipo de población, una intervención que debe ser en todo momento planificada, adaptada, adecuada y no invasiva, bajo el precepto de tener presente y considerar que el concepto discapacidad no representa incapacidad.

Se pretende en esa dirección diferenciar tres grandes líneas de acción en marco de las acotaciones que se han considerado pertinentes: la que refiere al aspecto comunicacional, la inherente a la consideración de contenidos y una más abarcativa en relación a lo metodológico.

En la primer línea (lo comunicacional), las sugerencias han girado en torno ha en primera instancia considerar el grupo testigo (sordos profundos, hipoacúsicos, implantados, oralizados y a su vez en que nivel) y desde allí planificar y estructurar los aspectos y factores de comunicación, en principio sujeta a mecanismos no verbales. Sea cual fuere, es importante en todos los casos recurrir en lo comunicativo a representaciones iconográficas y pictográficas que presentan las aulas, pues no debe olvidarse que el acervo lingüístico de esta población es disminuido (y tiene necesidad de un incremento lingüístico). Lo visual y con ello lo ilustrativo (recurrir a laminas, vídeos y/o dibujos), juega un papel fundamental, al que puede sumarse el trabajo en lo dactilográfico, en señas y en el señalamiento, tal vez en principio desde un vinculo estímulo-respuesta-reforzamiento (Pavlov, 1973).

La utilización de un vocabulario familiar de uso diario<sup>18</sup>, en conjunto con las posibilidades que brinda la lectura labial o al método bimodal, a los que podemos sumar el armado de comunicadores pictográficos posiblemente en formato tarjeta por categorías, ejemplo plaphones<sup>19</sup>, brindan un enfoque ideovisual<sup>20</sup> (en la misma línea del Orbis Pictus de Comenio). Tengamos presente que las imágenes son portadoras de conceptos. Los medios complementarios-suplementarios abarcan textos, LSU, maquetas, fotografías, dibujos, vídeos, subtítulos, etc.

En estos casos no deben despreciarse los gestos, pantomimas, representaciones y/o todo recurso apelativo- expresivo (moderado y sin subestimación interpretativa). No obstante por honestidad intelectual debemos decir que si recurrimos a la lengua oral señalizada, esta presenta una problemática, ya que desde el punto de vista lingüístico no es posible suponer que los mensajes en LSU y en lengua oral puedan ser perfectamente combinables. Así mismo en caso de usos de la escritura, deben tomarse precauciones detallistas de que los textos tengan bien denotado la estructura artículo+sustantivo+verbo+complemento en especial tendiendo a las caracterizaciones, en un proceso gradual de lo simple a lo complejo, que tome en consideración lo secuencial,

---

18 Sin ambigüedades, tecnicismos, ni conceptos que impliquen una abstracción compleja.

19 Puede plantearse como comunicación alternativa y/o aumentativa ante la falta de comunicación por canal oral, como modos y/o alternativas para superar la barrera lingüística.

20 Entendiéndolo como sistema de correspondencias entre palabras/conceptos e imágenes.

ocurriendo lo mismo con el uso de imágenes por ejemplo respecto a la cantidad.

La computadora nos permite trabajar variadas áreas y competencias, entre ellas generar entornos lingüísticos, estructuraciones espacio-temporales, percepciones visuales, memoria y desarrollo léxico- morfosintáctico (por ejemplo utilizando un visualizador fonético<sup>21</sup>). En este caso pueden adscribirse los trabajos en parámetros del habla, estimulación del lenguaje, el desarrollo de la lecto- escritura y hasta el aprendizaje de LSU.

En la línea de selección y consideración de contenidos<sup>22</sup>, ha de recordarse las características psico-cognitivas del estudiantado, y el déficit intelectual asociado de diversos matices que acompañan la problemática auditiva. Cada grupo posee características propias, tomando como ejemplo los hipoacúsicos donde puede trabajarse a diferencia de otros grupos con estímulos auditivos verbales y aspectos como la conciencia fonológica, reconociendo palabras y sonidos. También en el diagnóstico es importante considerar para la planificación el factor de las características de los alumnos que integran la clase, ya que la actividad ha de estructurarse de manera distinta si la sordera de los alumnos es pre o post-lingüística, y si los lazos parentales son con sordos u oyentes, tanto en casos individuales como colectivos.

### **Consideraciones.**

Por ello es recomendable que el grupo de trabajo maneje marcos teóricos referenciales al momento de la planificación del plan de trabajo y de cada intervención en concreto, al menos en lo que es un acercamiento a lineamientos de pedagogías lingüísticas y secuencias pedagógicas (conocimiento tanto de marcos teóricos como metodológicos) .

Debe tenerse en cuenta al momento del planteo de los trabajos, que los éxitos académicos de un estudiante sordo tienden a situarse dos niveles por debajo del esperado en oyentes de la misma edad (Behares y Peluso, 1989), es decir, no ignorar el funcionamiento lingüístico-cognitivo. También considerando las diferencias en la organización psíquica, que la planificación docente, tiempos pedagógicos, secuencias didácticas y contenidos curriculares, cada actividad debe de estar sujeta tanto a los objetivos del grupo de trabajo como al del docente que dirige la clase, siempre como línea de proyección la apropiación de las TIC como recursos tecnológicos y significativos en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Para esto ha de transformarse en un capital no solo social como hasta el momento, sino dentro del marco educativo en capital simbólico y activo, evitando así actividades automáticas carentes de sentido. Esto supone una resignificación y redefinición

---

21 Se recomienda el Spechviewer 3.0. Sobre especificidades técnicas sobre diversos programas, se recomienda el artículo de Ferrer Machon citado en referencias bibliográficas.

22 El orden de planteos no significa sean de carácter secundario.

del objeto TIC en estos procesos y en el desarrollo de competencias en este tipo de educación, y junto con la apropiación la construcción de sentidos.

Esto no es más que en marco de una intervención, el “pienso” ponga en cuestionamiento el hacer “desde” y “con” y no solo “para” la discapacidad auditiva, considerando entonces atender, entender y comprender las necesidades, derechos y oportunidades que tiene este tipo de discapacidad.

Los desarrollos en esta línea pueden llegar a situar al centro y sus estrategias y propuestas como un centro de recursos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcantud, F. y Ferrer, M. (1998). *Ayudas técnicas para estudiantes con discapacidades físicas y sensoriales*. Rivas F. y Lopez, M. *Asesoramiento vocacional a estudiantes con minusvalías físicas y sensoriales*. Universitat de Valencia.

Ausubel, D. (1976) *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México. Edt. Trilla,

Behares, L. (1996) *El desarrollo de habilidades verbales en el niño sordo y su aprovechamiento pedagógico*. Conferencia pronunciada en el IX Congreso Nacional de AEES-FEPAL. Merida (España), Junio 1996. (Aparecerá en actas).

Behares, L. (2008) *Didáctica Mínima: Los Acontecimientos del saber*. (2da edición), Montevideo, Psicolibros,.

Bruner, J. (2004). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Edt. Morata SL.

Chevallard, Y. (1991). *La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al saber Enseñado*. Bs. As. Aique, , 1998.

Coll, C. (2004). “*Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista*”. Sinéctica, 25, 1-24.

Ferrer Machon, L. *Ayudas técnicas para estudiantes como discapacidad auditiva*. En el Servit de la Universit de Valencia en : <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion->

arte/las\_tecnologias\_de\_ayuda\_en\_la\_respuesta\_educativa\_del\_nino\_con\_discapacidad\_auditiva.pdf. Consultado el 10/03/2013.

Iglesias, T y Bell, F. (2011) Manos que hablan. *Informe Flor de Ceibo 2011*, p. 165.

Itard, J, en “ A Educação de um selvagem. As experiencias pedagógicas de Jean Itard” de Banks-Leite y Galvão, Edt. Cortez Editora, Campinas, 2000.

Pavlov. I. (1973) *Actividad nerviosa superior*. Barcelona. Edt. Fontanella.

Peluso, L. (1998) “Estudio preliminar de las potencialidades lingüístico- cognitivas de adolescentes sordos”. Trabajo presentado en el IX Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de América latina. Camphinas, San Pablo, Agosto 1998.

Piaget, J. (1983) *El lenguaje y el pensamiento en el niño: estudios sobre la lógica del niño*. Bs. As. Edt. Guadalupe.

Saussure, F. (1968) *Curso de Lingüística General*. Bs. As Edt. Losada.

Vigostky, L. (1995) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid, Edt. Visor.



Facultad de  
Ciencias Sociales



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY