



Universidad de Buenos Aires  
Facultad de Ciencias Sociales  
Carrera de Sociología

**Documento de Cátedra 42:**

**“Perspectiva comparada sobre las experiencias de de individuos sordos e hipoacúsicos como estudiantes en escuelas comunes y especiales”. Angelides, P. & C. Aravi (2006/2007) en *American Annals of the Deaf*, volumen 151, número 5, páginas 476 (traducción del inglés al español)**

**Carolina Najmias, Carolina M. Perea & Gabriela S. Plotno (marzo 2008)**

**Cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación Social**

**Profesora Titular: Ruth Sautu**

Este Documento de Cátedra forma parte de una serie que tiene como propósito contribuir a la formación de alumnos de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires en cuestiones vinculadas al diseño y realización de investigaciones científicas en el campo de las ciencias sociales. Su contenido complementa los textos de metodología de lectura obligatoria y optativa incluidos en cada uno de los tres cursos que se dictan en la Carrera.

Estos documentos son material de uso interno y no pueden ser incorporados a ediciones impresas ni reproducidos comercialmente.

La Cátedra solicita a los usuarios de estos Documentos que citen a sus autores indicando las referencias completas, es decir: autores, fecha, título, número y tipo de documento (traducción, resumen, elaboración propia, etc.). En los casos en que el usuario utilice sólo parte del documento, haciendo referencia a algunos de los autores/obras originales allí incluidos, consignar que fue tomado de nuestro Documento de Cátedra. Por ejemplo:

E. O. Wrigth (1985), *Classes*, London: Verso, citado en Documento de Cátedra II.1., Plotno, G., Lederman, F. & Krause, M. (2007) “Escalas Ocupacionales”.

**Angelides, P. & C. Aravi (2006/2007) "A Comparative Perspective on the Experiences of Deaf and Hard of Hearing Individuals as Students at Mainstream and Special Schools". En *American Annals of the Deaf*, vol. 151, N° 5, pp. 476-487\***

---

Angelides es profesor asociado y jefe del Departamento de Educación, Intercollege, Nicosia, Chipre.

Aravi es intérprete en lengua de señas y estudiante de postgrado en el Departamento de Educación de Intercollege.

---

**La integración de individuos categorizados como poseyendo necesidades educativas especiales en escuelas comunes se ha vuelto una política dominante en muchos países. Los cambios en los últimos años en el campo de la tradicionalmente llamada "educación especial" han influenciado significativamente la educación de individuos sordos e hipoacúsicos. Los movimientos contra la segregación y hacia la integración y, más recientemente, inclusión, han creado las condiciones para cambios educativos, no sólo en educación común, sino también en educación especial. El artículo trae a la luz las perspectivas y experiencias de personas sordas e hipoacúsicas como estudiantes de escuelas especiales y de escuelas comunes, a fin de comparar los dos sistemas desde los puntos de vista de aquellos involucrados y explorar las posibles implicancias de estas perspectivas y experiencias para el desarrollo del sistema educativo en Chipre en lo que hace a educación inclusiva. Se prestará particular atención al mejoramiento de la educación de niños sordos e hipoacúsicos.**

---

La integración de individuos categorizados como poseedores de necesidades educativas especiales en escuelas comunes (*mainstream*) ha sido establecida como una política dominante en muchos países. (A pesar del hecho de que nuestra filosofía es que todos los niños deberían estudiar en la misma escuela –la escuela de su barrio–, debido a la naturaleza del tema del presente artículo, usamos los términos "escuela común" y "especial" tal como ellos han sido utilizados tradicionalmente). Los cambios que han ocurrido en los últimos años en el campo de la tradicionalmente llamada "educación especial" han influenciado significativamente la educación de individuos sordos e

---

\* Traducción del inglés al español de Carolina Najmias, Carolina M. Perea & Gabriela S. Plotno para uso exclusivo de la cátedra Sautu de Metodología de la Investigación Social, Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Marzo 2008.

[http://muse.jhu.edu/journals/american\\_annals\\_of\\_the\\_deaf/v151/151.5angelides.pdf](http://muse.jhu.edu/journals/american_annals_of_the_deaf/v151/151.5angelides.pdf)

hipoacúsicos. Los movimientos contra la segregación y a favor de, primero, la integración y, más recientemente, la inclusión, han creado las condiciones para cambios educacionales, no sólo en educación común, sino también en educación especial (Lambropoulou, Hadjidakou, & Vlachou, 2003).

El tema de la asistencia de niños sordos e hipoacúsicos a escuelas comunes o especiales ha generado muchas confrontaciones intensas entre especialistas, padres y entre los mismos individuos sordos e hipoacúsicos (Lambropoulou, 1997). (En el presente artículo, por "escuelas especiales" nos referimos a aquellas escuelas que frecuentemente son llamadas "escuelas para sordos"). Las perspectivas de muchos autores sobre este tema varían (por ej., Foster, 2003; Jarvis, 2002; Moores & Kluwin, 1986). Sin embargo, como resultado de ciertas presiones financieras, expectativas de los padres y desarrollos tecnológicos, la integración de niños sordos e hipoacúsicos en escuelas comunes parece estar en aumento (Powers, 2001). En Chipre (donde tuvo lugar el presente estudio), este estado de la cuestión ha sido reforzado desde que fue aprobado, en 1999, el *Education Act for Children With Special Needs*. Esta ley da a todos los niños el derecho de ser educados en las escuelas de sus barrios juntos con sus pares.

Los partidarios de la integración creen que en las escuelas comunes los estudiantes sordos e hipoacúsicos tienen más oportunidades de interactuar con sus compañeros y docentes (oyentes), y que, de esta manera, ellos adquieren las aptitudes necesarias para la inclusión social (Lynas, 1999; Powers, 2001). De acuerdo con Harrison (1988), el ambiente lingüístico natural de las escuelas comunes ayuda a los niños sordos e hipoacúsicos a desarrollar mejor su lenguaje oral, el cual con el tiempo les ayuda gradualmente a adquirir más conocimientos. Además, Harrison argumenta que el ambiente de las escuelas comunes tiene metas más altas, más requisitos y una currícula más rica que aquella de las escuelas especiales, y que provee a los estudiantes sordos e hipoacúsicos más estímulos y mayores oportunidades de aprendizaje. Otra evidencia, presentada por Hadjidakou (2002), revela que la mayoría de los niños sordos e hipoacúsicos integrados en escuelas comunes tienen resultados muy prometedores respecto de su adaptación emocional y social, así como respecto de su auto-estima. Por otro lado, Foster (1989) argumenta que, si bien los estudiantes en escuelas comunes ganan ventajas académicas, pierden las oportunidades de interacción social que tendrían en las escuelas especiales.

Algunos investigadores han señalado que en las escuelas comunes los estudiantes sordos e hipoacúsicos tienden a tener mayores niveles de logro académico respecto de sus pares que asistieron a escuelas especiales (por ej. Allen & Osborn, 1984; Lynas, 1999; Moores & Kluwin, 1986; Powers, 2001). En Grecia, Lambropoulou (1997) condujo un estudio que

recogió las experiencias de graduados de escuelas especiales y comunes, e hizo un primer esfuerzo por comparar estos dos sistemas de educación desde los puntos de vista de los mismos individuos sordos e hipoacúsicos. Los resultados de esta investigación fueron principalmente negativos respecto a las experiencias de los niños sordos e hipoacúsicos de las escuelas comunes. Lambropoulou, en particular, señala que había muy poca ayuda para los niños sordos e hipoacúsicos, no había diferenciación en la currícula para ayudar a incluir a estos estudiantes en el proceso de aprendizaje y, generalmente, tenían poca participación en el aula. A través de esta investigación, también emergió un resultado positivo: los desafíos y requisitos de las escuelas comunes actuaban como un estímulo para muchos estudiantes y, así, se veían obligados a inventar nuevos métodos y a probar diferentes medios a fin de sobrevivir en un lugar dominado por estudiantes oyentes.

Aquellos que están en contra de la integración de niños sordos e hipoacúsicos basan sus argumentos principalmente en hallazgos de investigaciones cualitativas que indican que la integración causa que estos niños se sientan excluidos. Stewart y Kluwin (2001), por ejemplo, si bien no en contra de la integración, sostienen el argumento de que la integración puede influenciar la identidad y auto-estima de estudiantes con pérdida auditiva, lo cual los aísla de su sociedad y cultura. Aún más, aquellos que están en desacuerdo con la integración creen que la educación de estudiantes sordos e hipoacúsicos debería tener lugar en escuelas especiales, y señalan que sus problemas auditivos limitan severamente su participación en las clases comunes. Como resultado, los estudiantes sordos e hipoacúsicos son aislados del ambiente escolar, y esto puede tener implicaciones para su desarrollo psicosocial (Jarvis, Sinka, & Iantaffi, 2003; Mertens, 1989; Sinka, Iantaffi, & Jarvis, 2002). Basado en esta perspectiva, la asistencia de estudiantes con pérdida auditiva a escuelas comunes no lleva a su inclusión social en tanto que ellos son naturalmente separados debido a sus dificultades al comunicarse, lo cual, a su vez, da por resultado una participación muy limitada en las discusiones dentro del aula (Jarvis, 2002). Sobre la base de diferentes estudios, así como sobre las descripciones de estudiantes sordos e hipoacúsicos presentadas en estos estudios, surge que los estudiantes que asisten a programas de integración refieren muy seguidas historias de soledad, rechazo y aislamiento social. Finalmente, muchos investigadores han expresado temor a que, en las escuelas comunes, los estudiantes no tengan los suministros necesarios para ser educados apropiadamente (por ej. Jarvis, 2002; McCartney, 1994; Powers, 2001). Se refieren a suministros tales como docentes especialistas, ayudas tecnológicas y acceso a la comunidad de las personas sordas e hipoacúsicas y a su cultura.

Está también el argumento de que es difícil atribuir cualquier diferencia en el logro académico a los programas en sí mismos (Karchmer & Mitchell, 2003; Kluwin, 1994). Karchmer & Mitchell argumentan que la dinámica de clasificación de los estudiantes se ve afectada por las diferencias en el desempeño, si es que existen opciones de clasificación, incrementando de este modo la probabilidad de que las características del programa reflejen las decisiones de clasificación y selección más fuertemente que la eficacia de la instrucción en sí misma (*"student placement dynamics are sensitive to student performance differences, where options exist, thereby increasing the likelihood that program settings reflect sorting and selecting decisions more strongly than instructional efficacy"* (p. 33). Este estado de la cuestión ha dado lugar a varias preguntas:

- ¿Cuán diferentes son las experiencias de graduados sordos e hipoacúsicos de escuelas especiales respecto de las de graduados de escuelas comunes?
- ¿Cómo se sintieron estos graduados en tanto que estudiantes sordos e hipoacúsicos en escuelas comunes, y cómo se sintieron en escuelas especiales?
- ¿Qué tipo de relaciones tuvieron con sus docentes y compañeros de clase?
- ¿Qué oportunidades, si alguna, se les proveyeron, y qué oportunidades, si alguna, se les negaron debido a su asistencia a escuelas comunes?

En el presente artículo, nosotros trataremos de responder a estas preguntas analizando los puntos de vista y perspectivas de personas sordas e hipoacúsicas que se graduaron de escuelas especiales o comunes o que asistieron a ambos tipos de escuelas. Nuestro propósito es traer a la luz los puntos de vista y perspectivas de personas sordas e hipoacúsicas de escuelas comunes y especiales; comparar los dos sistemas desde los puntos de vista de aquellos involucrados, y considerar las posibles implicaciones para el desarrollo del sistema educativo de Chipre en vistas a la educación inclusiva, prestando particular atención a la mejora de la educación de los niños sordos e hipoacúsicos.

## **Educación de niños sordos e hipoacúsicos en Chipre**

Tradicionalmente, los niños sordos e hipoacúsicos han sido educados en escenarios apartados de los otros niños de sus mismas edades. Desde principios de los '50s en Chipre ha habido una escuela especial para niños sordos e hipoacúsicos (o escuela de sordos). Hasta el final de los '80s, gran cantidad de niños sordos e hipoacúsicos asistieron a esta escuela, en tanto que no eran alentados para asistir a escuelas comunes. Sin embargo, debido a las demandas de los padres, algunos niños estudiaban en escuelas comunes, pero sin ningún tipo programa individualizado o apoyo académico o psicológico (Thoma, Hadjikakou, Petridou & Stylianou, 2004). Durante el año

académico 2003-2004 sólo 17 niños asistieron a escuelas de sordos, incluyendo a los niños en edad preescolar, y la tendencia fue hacia una asistencia aún menor.

Thoma et al. (2004) afirmaron que las nuevas corrientes filosóficas a favor de la integración que eran dominantes en otros países en las últimas décadas habían influenciado la política educativa de Chipre. A fines de los '80s, grupos de padres organizados pidieron que sus niños fueran integrados en escuelas comunes, argumentando que las escuelas especiales eran lugares de aislamiento que proveían educación de baja calidad. Así, a fines de los '80s, los primeros niños sordos e hipoacúsicos fueron integrados en escuelas comunes. Pocos años después, mientras estos niños progresaban a través de los grados, la integración continuó en las escuelas secundarias. El número de niños sordos e hipoacúsicos en escuelas comunes ha aumentado, especialmente desde la promulgación del *Education Act for Children With Special Needs* en 1999. Sin embargo, aún hoy hay quejas de que, a pesar del hecho de que los niños sordos e hipoacúsicos y los niños considerados como poseedores de necesidades especiales en general son integrados en escuelas comunes, ellos no reciben igualdad de oportunidades de aprendizaje, y algunos son marginados (Angelides & Charalambous, 2005).

Los docentes de Chipre son principalmente educados en la Universidad de Chipre, pero hay un pequeño número que se educa en Grecia. No hay requisitos especiales ni para los docentes que enseñan en la escuela de sordos, ni para los docentes comunes. Los docentes en la escuela de sordos son docentes regulares, y algunos tienen una especialización en educación especial. También hay algunos pocos docentes especiales sordos/de sordos (*special deaf teachers*) quienes, debido a su especialidad, actúan como enlace entre el Ministerio de Educación y las escuelas (incluyendo la de sordos). Al principio de cada año académico, los oficiales de enlace dan seminarios acerca de las necesidades de los niños sordos e hipoacúsicos a los docentes comunes que tendrán niños sordos e hipoacúsicos en sus clases. Desde Septiembre de 2005, la currícula en la escuela de sordos es oficialmente la misma que la de las escuelas comunes. Con anterioridad, la escuela de sordos tenía el derecho a utilizar una currícula más fácil.

## **Diseño de la investigación**

El trasfondo teórico y epistemológico del presente estudio siguió el modelo interpretativo de investigación basado en las tres premisas básicas del interaccionismo simbólico desarrolladas por Blumer (1969). La primera premisa es que los seres humanos actúan respecto de las cosas en base a los significados que las mismas tienen para ellos. La segunda premisa es que el significado de dichas cosas deriva, o surge de, las

interacciones sociales que uno tiene con sus pares. La tercera premisa es que estos significados son tratados en, y modificados a través de, un proceso interpretativo utilizado por las personas para tratar con las cosas que él o ella encuentra.

La recolección de los datos siguió dos etapas. En la primera, nos acercamos a 20 sordos e hipoacúsicos y hablamos generalmente acerca de sus experiencias como estudiantes en las escuelas para sordos, en las escuelas comunes, o en ambas. El segundo autor del presente artículo es intérprete en lengua de señas; por lo tanto, todas las entrevistas con sordos e hipoacúsicos ocurrieron en tal lengua. Cada entrevista duró aproximadamente 15 minutos. Se tomaron notas durante e inmediatamente después de cada entrevista. Estas entrevistas siguieron una forma no estructurada, y principalmente intentamos discutir ciertos temas (ver apéndice A).

Los 20 participantes eran miembros de la *Asociación de sordos (Association of the Deaf)* y fueron seleccionados porque tenían experiencias educativas comparables. Todos tenían 30 años o menos. Muchos de los participantes más jóvenes han tenido la experiencia de estudiar en la escuela para sordos en su actual forma. Los participantes más adultos han tenido una experiencia diferente, ya que anteriormente la escuela para sordos funcionaba como una institución residencial cerrada. En la tabla 1, proveemos información adicional acerca de los 20 participantes.

**Tabla 1**  
**Características de los participantes: primera etapa de la investigación**

<b>Participante</b>	<b>Edad (años)</b>	<b>Género</b>	<b>Años en la escuela de sordos</b>	<b>Años en escuelas comunes</b>	<b>Empleado</b>
1	19	Masculino	0	14	Estudiante
2*	20	Masculino	0	16	Estudiante
3	21	Femenino	0	12	Estudiante
4	21	Masculino	1	11	Si
5	22	Femenino	3	6	Si
6	23	Femenino	3	7	Si
7*	24	Femenino	8	0	No
8	24	Masculino	1	12	Si
9	25	Femenino	5	3	Si
10	25	Masculino	4	4	Si
11	26	Masculino	7	3	Si
12*	26	Femenino	7	9	Si
13	27	Femenino	7	5	No
14	28	Femenino	7	3	Si
15	28	Masculino	6	0	Si
16*	28	Femenino	6	0	No
17	28	Femenino	6	2	No
18	29	Femenino	6	1	Si
19	30	Femenino	5	0	No
20	30	Masculino	5	0	Si

\*Participaron en la segunda etapa de la investigación

Luego de las primeras cinco o seis entrevistas, algunos temas surgieron repetidamente (por ej., marginalización, exclusión, oportunidades de comunicación, relaciones interpersonales). Para estos temas, el segundo autor trató de recolectar más datos planteando a los participantes preguntas relacionadas. Desde esta perspectiva, durante esta etapa tuvimos la oportunidad de enfocar sobre los temas de nuestro estudio y de enmarcar coherentemente nuestras preguntas de investigación. Por ejemplo, cuando en la segunda etapa de la investigación surgió el tema de la marginalización en escuelas comunes, formulamos preguntas específicas con respecto a la relación de los participantes con sus pares y con sus docentes, sus sentimientos, y los métodos de enseñanza que los docentes seguían. También realizamos preguntas con respecto a su participación en el aprendizaje.

En la segunda etapa, seleccionamos cuatro personas y tuvimos entrevistas en profundidad con ellas. El criterio de selección estuvo basado en su interés en participar de nuestra investigación y en la rica experiencia que parecían haber tenido (a partir de la primera etapa de la investigación) respecto de su asistencia a la escuela primaria y secundaria. En particular, estas cuatro personas estuvieron dispuestas a participar en nuestra investigación y ofrecieron ejemplos detallados para respaldar sus historias y sus experiencias escolares. En contraste, otros participantes de la primera etapa no se mostraron muy deseosos de proveer detalles acerca de sus experiencias escolares. Sin embargo, en ningún momento, plantearon deseos de no participar. Principalmente, respondieron nuestras preguntas muy brevemente y a menudo plantearon que no recordaban muchos detalles acerca de su asistencia a la escuela. Dimos a las cuatro personas que seleccionamos los seudónimos de Costas, Athina, Chryso y María.

Como ya aclaramos, todas las entrevistas y discusiones con las personas sordas e hipoacúsicas fueron en lengua de señas. Las entrevistas de la segunda etapa fueron grabadas en video y luego transcritas. Con las cuatro personas, realizamos entrevistas individuales y en parejas (para un total de seis entrevistas). Al final, obtuvimos 12 horas de entrevistas video-grabadas. Las entrevistas individuales siguieron un formato semi-estructurado. Teníamos una lista de preguntas y temas que tratamos de cubrir con los participantes (ver apéndice B). Por supuesto, estas preguntas fueron modificadas en base a los antecedentes educativo de los participantes. Durante la discusión de cada pregunta o tema, realizamos más preguntas para clarificar.

Las entrevistas trataron, principalmente, sobre temas relacionados con las experiencias de las personas involucradas en las escuelas a las que asistían. Se prestó particular atención a las experiencias resultantes de su involucramiento con los procesos escolares, a sus relaciones y al modo en que fueron tratados por sus docentes y compañeros de



clase, a su participación en actividades escolares, y a las emociones que encontraron durante este periodo de sus vidas. Generalmente, se les pidió que presentaran y criticaran sus experiencias en la escuela primaria y secundaria.

En las entrevistas en parejas, Costas fue puesto en pareja con Athina, porque ambos habían tenido experiencias en escuelas comunes, y Chryso con María, ya que ambos habían tenido experiencias únicamente en escuelas para sordos. Las entrevistas en parejas nos dieron datos muy ricos porque las experiencias de uno de los participantes ayudaban al otro a recordar y comentar respecto de más eventos y experiencias de su propia asistencia escolar. Las entrevistas en parejas nos ayudaron a profundizar en las experiencias de los participantes.

Costas tenía una pérdida auditiva de 100 dB. Asistió a escuelas comunes desde los 4 hasta los 20 años, y es actualmente estudiante en una institución de educación superior. Durante su asistencia a la escuela primaria y secundaria, recibió apoyo de una maestra para sordos y una maestra especial. En las escuelas comunes, Costas utilizó el método oral de comunicación. Chryso tenía una pérdida auditiva de 85 dB; María de 90 dB. Chryso y María sólo habían asistido a escuelas para sordos, utilizaban la Comunicación Total (*Total Communication*). Finalmente, Athina tenía una pérdida auditiva de 90 dB. Ella asistió a una escuela para sordos durante 7 años y a una escuela común por otros 9 años. Actualmente trabaja como asistente escolar (*teaching assistant*) en una escuela a la cual, entre otros, asisten algunos alumnos sordos e hipoacúsicos. En las escuelas comunes utilizaba la comunicación oral, ya que, como ella dijo, nadie conocía el lengua de señas. Chryso, María y Athina asistieron a la misma escuela, la escuela para sordos. Los cuatro participantes prefieren utilizar la lengua de señas para su comunicación de todos los días ya que, al utilizar la comunicación oral, no hablan claramente.

Al analizar nuestros datos, seguimos las dos etapas sugeridas por Erickson (1986): inductiva y deductiva. Cuando los organizamos, los leímos tres veces en orden, para entender mejor el fenómeno y el contexto social que estábamos estudiando. Utilizamos códigos y marcas de distintos colores para codificar y categorizar nuestros datos. Luego formulamos ciertas afirmaciones que iniciaron relaciones y observaciones a partir de los mismos. Luego examinamos nuestros datos en detalle para encontrar ciertos indicadores que sostuvieran o rechazaran las afirmaciones que habíamos formulado.

## **Una perspectiva comparativa de las experiencias escolares de los participantes sordos e hipoacúsicos del estudio**

En esta sección presentamos las afirmaciones que emergieron de nuestro análisis, y las sustentamos con los datos.

### **Mayor nivel académico en escuelas comunes**

El análisis de nuestros datos parecía indicar que entre los graduados sordos e hipoacúsicos permanece la impresión de que las escuelas comunes tienen un más alto nivel académico y provee más oportunidades de aprendizaje. Athina, quien ha tenido experiencias en ambos tipos de escuela, declaró que las clases en la escuela para sordos eran muy fáciles, y que a menudo la currícula se repetía:

A pesar del hecho de que nuestros docentes eran buenos y dispuestos a ayudar, las clases eran muy fáciles. Recuerdo que tuvimos un examen para una clase, y luego de un periodo de tiempo tuvimos el mismo examen otra vez.

También comentó acerca de la pertinencia de la currícula según las edades de los alumnos:

Nuestra currícula era para niños más pequeños. Cuando estaba en cuarto grado, nos dieron notas de libros de segundo grado... Como yo era una buena estudiante mis docentes sugirieron a mis padres que me enviaran a una escuela común... En la escuela común tuve mis dificultades, porque, como dije antes, en la escuela para sordos la currícula era muy fácil. Por fortuna, me orienté muy rápidamente.

Lo que es más, Athina comparó los dos tipos de escuela en las que había estudiado y notó que en las escuelas comunes el nivel de las clases era más alto y que, como resultado, los estudiantes tenían la chance de aprender más cosas y hacer mayores progresos:

A medida que crecimos las clases eran más difíciles, pero eso era bueno porque aprendíamos más cosas. Al principio me sorprendí porque aprendía todo el tiempo y no estaba acostumbrada a eso, a aprender tantas cosas y tan rápido [sonrisas]... Creo que me ayudaron mucho en las escuelas comunes; siempre estaba presionada para buscar algo nuevo... Esa fue una de las razones por las que viajé al exterior a estudiar, y estoy muy contenta por eso.... Creo que en las escuelas comunes los niños aprenden más... [y] el nivel es más alto, mientras que en la escuela para sordos el nivel es bajo y no se aprenden cosas nuevas, se repite siempre lo mismo.

Este punto fue resaltado por Holt & Allen (1989), quienes enfatizan que cuando los sordos e hipoacúsicos son ubicados en programas difíciles y reciben más contenidos

curriculares, o son ubicados en programas de más alto nivel, su progreso se ve incrementado. Harrison (1988) alcanzó una conclusión similar y argumentó que el ambiente de las escuelas comunes, teniendo metas y requerimientos más altos y una currícula más rica que la de las escuelas especiales, proveen a los estudiantes sordos e hipoacúsicos mayores oportunidades de aprendizaje.

La posición de que las escuelas comunes proveen más oportunidades de aprendizaje a los sordos e hipoacúsicos es reforzada por las observaciones de Costas:

A veces cuando estaba con amigos y discutíamos cuestiones de la escuela, si yo decía, por ejemplo, que estaba estresado porque tenía un examen difícil, mis amigos, que estudiaban en la escuela para sordos, se sorprendían y decían que ellos no tenían exámenes tan difíciles... Las clases que tuve en la escuela común eran las mismas [que las realizadas por] los demás niños... incluso los exámenes. Creo que es mucho mejor que mis padres me enviaran a una escuela común porque tenía un más alto nivel, y creo que aprendí más cosas que en la escuela para sordos.

Costas agregó que su asistencia a escuelas comunes le dio la oportunidad de continuar sus estudios en educación superior, y ese hecho lo hace feliz:

Ahora asisto a la universidad y estoy muy feliz. Creo que lo que aprendí en las escuelas comunes me ayudó mucho, y no tengo ningún problema académico. Si hubiera asistido a la escuela para sordos me hubiera sido difícil continuar con mis estudios, o me hubiera enfrentado a muchos problemas porque el nivel de las clases es muy bajo.

Chryso y María, quienes únicamente asistieron a la escuela para sordos, tuvieron puntos de vista similares. A pesar de su falta de experiencia personal, pero basándose en los comentarios de sus amigos que estudiaron en escuelas comunes, Chryso dijo que ella sentía que una escuela común le hubiera ofrecido más que lo que la escuela para sordos le ofreció. El siguiente comentario es muy característico:

En la escuela para sordos no aprendíamos muchas cosas; todo el tiempo teníamos la misma currícula y era muy fácil. Éramos niños, pero nos sentíamos enojados porque seguíamos teniendo las mismas clases aunque pasábamos a grados superiores.

Luego, en un tono más intenso agregó,

No aprendíamos muchas cosas. Creo que una escuela común hubiera sido mejor para mí... pero mi madre quería que fuera ahí. Mi hermano menor, quien tiene una pérdida auditiva, fue durante un pequeño periodo de tiempo a la escuela para sordos y luego asistió a una escuela común... Ahora sabe más cosas que yo... La escuela para sordos no me ayudó, y ahora me resulta más difícil encontrar trabajo... ¿Dónde puedo encontrar uno?

A pesar de recordar los buenos momentos que pasó en la escuela para sordos, María enfatizó el nivel de diferencia entre las dos clases de escuela:

A nivel general, pasé buenos momentos en la escuela para sordos. Lo que era malo, sin embargo, es que no teníamos muchos libros. Siempre nos daban fotocopias y copiábamos todo el tiempo del pizarrón. Veo los libros de mi hija, y es completamente diferente... Ella estudia todo el tiempo... En nuestro caso; todo era fácil... Si hubiera tenido la oportunidad de ir a una escuela así, hoy en día, no tendría tantos problemas para entender lo que mi hija hace en la escuela.

Las investigaciones han demostrado que el ambiente en las escuelas comunes tiene metas más altas y mayores requerimientos y una currícula más rica que el de las escuelas especiales, y así, provee a sus estudiantes mayores oportunidades de aprendizaje. En particular, muchos investigadores han encontrado que los estudiantes sordos e hipoacúsicos en escuelas comunes tienden a tener mayores niveles de logros académicos que sus pares en escuelas especiales (Allen & Osborn, 1984; Garay, 2003; Moores & Kluwin, 1986). Estos investigadores agregan que cuando los niños sordos o hipoacúsicos son ubicados en programas más difíciles con una currícula más demandante, o en programas de mayor nivel, sus logros se incrementan.

### **Mayores Oportunidades para la Comunicación y las Relaciones Interpersonales en Escuelas Especiales**

Un segundo tema que emergió de nuestro análisis de los datos es que en las escuelas especiales los alumnos sordos e hipoacúsicos graduados tenían mayores oportunidades de desarrollar relaciones interpersonales. En particular, los graduados de la escuela para sordos precisaron que ellos tenían relaciones interpersonales muy buenas y amistosas con sus docentes y compañeros de colegio, en oposición a los graduados de escuelas comunes, quienes parecían estar aislados dentro de su ambiente. Los graduados de la escuela para sordos enfatizaron que durante su paso por allí tuvieron muchos amigos y muchas oportunidades para la comunicación. Ellos, en contraste a los graduados de las escuelas comunes, señalaron que a pesar de que habían tenido muy buenas experiencias durante su escolaridad, el hecho de que la comunicación con sus docentes y compañeros de clase no fuera fácil, había generado una sensación de malestar. Este comentario de Athina es característico:

En la secundaria muy raramente hice amigos que no tuvieran problemas auditivos, ya que no podíamos comunicarnos... ¿Qué podíamos decir? De esta forma, no tenía muchos amigos. Recuerdo que cuando nos encontrábamos con algunos niños que no tenían problemas de audición siempre decíamos las mismas cosas ya que no podíamos comunicarnos. Por esta razón, mis amigos eran solamente otros niños sordos e hipoacúsicos... Cuando estuve en la escuela para sordos, hice muchos amigos, podíamos comunicarnos perfectamente. Si esa escuela

hubiese tenido un nivel académico más alto, como las escuelas comunes, yo habría preferido ir a esa escuela ya que habría tenido más amigos.

Athina continuó:

En las clases tenía dificultades para participar, debido a los problemas de comunicación... Solamente participaba en matemática ya que resolvía los ejercicios en el pizarrón. No me gustaba participar oralmente porque no podía hablar claramente. Cuando estaba en la secundaria, solicité un intérprete durante las clases de lengua. Durante esas clases, participé mucho gracias a mi intérprete.

Las palabras de los sordos e hipoacúsicos graduados parecen sostener la posición sobre de que los estudiantes de las escuelas comunes muchas veces experimentan marginación debido a sus dificultades para comunicarse con sus docentes y compañeros de clase, lo cual es algo que no sucedió en la escuela para niños sordos. Este punto es apoyado por Martens (1989), quien observó que la pérdida de audición dificulta a los estudiantes sordos e hipoacúsicos comunicarse con los estudiantes que no tienen problemas de audición, y conduce a la marginación. Nunes, Pretzlik, y Olsson (2001) han argumentado que la asistencia de los niños sordos e hipoacúsicos a escuelas comunes inhibe sus relaciones sociales y que ésto los aísla gradualmente de sus compañeros de clase.

La experiencia de Costas en las escuelas comunes fue ambivalente en cuanto a la comunicación con los docentes y los compañeros de clase:

El inicio de cada año era difícil para mí porque mis compañeros de clase no conocían la forma en que yo me comunicaba, entonces, les pedí que me hablaran despacio y de frente de forma tal que yo pudiera leer sus labios. Lo mismo sucedió con mis docentes, y había momentos en los que me aburría en clase ya que hablaban muy rápido y no podía entenderlos. Era muy feo... Luego de unos meses, cuando ya conocía a mis compañeros de clase y ellos habían aprendido cómo hacerse entender, podíamos comunicarnos un poco... La profesora de sordos informó a los otros docentes sobre mi situación y ayudó a la situación. Ellos cambiaron su forma de hablar; me preguntaban a veces si entendía lo que me decían, y así podía participar un poquito más. ¡Era mejor que nada!

Thoma y et al. (2004) señalaron que las experiencias negativas resultan de la asistencia a las escuelas comunes debido a la incapacidad de los niños sordos e hipoacúsicos de tener acceso directo y completo a las experiencias sociales y educativas de las escuelas comunes y, en particular, dentro del ambiente de sus clases.

En contraste, los graduados de escuelas para sordos precisaron que tenían muchos amigos, y que la comunicación era muy fácil. Estos comentarios de los graduados de escuelas para sordos son característicos:

En la escuela para sordos la pasé bien porque tuve muchos amigos. Encontré muchas personas que son todavía mis amigos y con quienes me encuentro bastante seguido. Nos comunicábamos muy fácilmente... Pasaba lo mismo con nuestros docentes, a pesar de que algunos de ellos no conocían el lengua de señas... No teníamos problemas. [Chryso]

Yo creo que es mejor para niños sordos e hipoacúsicos ir a la escuela para sordos porque allí ellos pueden comunicarse, pueden discutir mediante el lengua de señas... mientras que en las escuelas comunes, ¿cómo te vas a comunicar? ... En la escuela para sordos no tuve problemas de comunicación... Tuve muchos amigos, y todavía nos juntamos. Era muy lindo que fuéramos tantos niños juntos. [María]

Por lo tanto, pareciera que los sordos e hipoacúsicos en las escuelas comunes no tenían buenas relaciones interpersonales con sus compañeros de escuela, a diferencia de sus contrapartes quienes habían asistido a la escuela especial.

### **Marginación y Exclusión en las Escuelas Comunes**

Un tercer tema que parecía emerger de nuestro análisis de los datos fue la marginación y exclusión que los graduados sordos e hipoacúsicos que participaron del estudio parecieron sufrir en las escuelas comunes. Sin embargo, esta situación no pareció ser resultado directo del comportamiento de los otros compañeros de escuela o de los docentes, pero sí del propio nivel de autoestima de los individuos sordos e hipoacúsicos. En las conversaciones con Costas, graduado en una escuela común, él nos dijo que se sentía demasiado avergonzado como para participar en las clases porque él hablaba muy raro. Sus comentarios son representativos:

Al principio no quería hablar en clase... Los otros niños decían que yo no leía bien. Cuando entendieron que esa era mi manera de leer no dijeron nada; ellos fueron muy buenos y siempre me ayudaron... Y, sin embargo, yo no me sentí bien... La mayoría de las veces no participé en el grupo; quería estar solo.

Por otra parte, agregó,

Una vez en la secundaria un docente me pidió que recitara un poema durante una celebración, pero me rehusé. Me daba vergüenza hablar "de esa forma" en frente a todo el colegio... No me senté con mis compañeros de clase durante la celebración. Me senté en otro lugar. Todos ellos tenían algo que hacer o decir durante la celebración.

Athina, quien tuvo experiencias en ambos tipos de escuelas, hizo observaciones semejantes. A pesar de que en general sus experiencias en las escuelas comunes eran positivas, ella enfatizó en que a menudo prefería estar sola:

En la escuela para sordos yo era un atleta y también participaba en el grupo de teatro. Cuando fui a una escuela secundaria común, no estaba involucrada en ninguna de las actividades... No quería participar y mis docentes ni siquiera me preguntaban si quería incorporarme... Durante los recreos, yo prefería estar sola... No podíamos comunicarnos... Me incomodaba no tener amigos con problemas de audición.

Luego ella agregó,

En la escuela para sordos me gustaba participar en las celebraciones escolares, porque todos los niños eran iguales. Luego, cuando estaba en la secundaria común, no quería participar porque me hacía sentir mal el ser diferente... Hablaba raro y quería estar sola... Nadie se reía de mí; yo sólo quería estar compañía de otros niños sordos e hipoacúsicos.

Las experiencias de los sordos e hipoacúsicos graduados en escuelas comunes parecen indicar que durante su asistencia a estas escuelas experimentaron sentimientos de marginación y aislamiento porque no podían comunicarse fácilmente con sus compañeros de clase. Además, de sus comentarios parece desprenderse que su identidad y autoestima eran influidas negativamente. Este hallazgo es apoyado por Jarvis et al. (2003), quienes presentaron las opiniones de niños sordos e hipoacúsicos teniendo en cuenta su nivel de integración en escuelas comunes.

La marginación de los niños sordos e hipoacúsicos en las escuelas comunes parecía darse también durante las clases. Los dos graduados de las escuelas comunes señalaron que estaban obligados a estudiar varias horas en su hogar para cumplir con el programa escolar, ya que ellos no recibían la ayuda necesaria que les permitiera entender las lecciones en la escuela. Para poder lograrlo, estaban obligados a tomar clases particulares en sus hogares durante las tardes. Por ejemplo, Costas, angustiado,

Los docentes de mi escuela decían las cosas una vez y para todos y los que entendían estaban bien. Yo, sin embargo, estaba obligado a estudiar mucho en casa para poder entender las clases... Afortunadamente, el docente que me daba clases particulares por las tardes era muy bueno, entonces no me quedaban dudas.

Athina agregó,

En mi casa estudiaba con mis padres, pero también tenía una profesora particular que venía a mi casa y me daba clases particulares. Ella me explicaba todo lo que yo no entendía en las clases de la escuela para que yo pudiera seguir las clases del día siguiente.

Por lo tanto, parece que los estudiantes sordos e hipoacúsicos eran marginados también a través de la práctica de sus propios docentes. Este es un hecho muy comúnmente señalado en la literatura, no solamente sobre niños sordos e hipoacúsicos sino también y,

generalmente, sobre niños que experimentan dificultades en el aprendizaje (Ainscow, 1999; Allan, 1998; Angelides & Charalambous, 2005; Messiou, 2002). A pesar de la existencia de un discurso a favor de la educación inclusiva en el cual todos los niños reciben iguales oportunidades para poder aprender, la realidad parece ser diferente. Los niños que, por cualquier razón, tienen dificultades en el aprendizaje y, los niños sordos e hipoacúsicos en particular, parecen ser marginados debido a que los docentes no adaptan su forma de enseñanza en función de satisfacer las necesidades de todos sus alumnos.

## **Conclusiones**

Resumiendo nuestros resultados, podríamos decir que la comparación entre las dos "opciones" (la escuela común y la escuela especial) parece estar dominada por la opinión que señala que la asistencia a escuelas comunes tiene el poder de proporcionar mayores ventajas que la asistencia a escuelas especiales. Las opiniones y experiencias no solamente de los graduados de las escuelas comunes sino también de los graduados de escuelas especiales llevan a la conclusión de que la asistencia a las escuelas comunes parece ser más fructífera ya que proporciona mayores oportunidades de aprendizaje. Aquellos que asistieron a ambos tipos de escuelas señalan que el nivel de las escuelas comunes es más alto y proporciona mayores oportunidades de aprendizaje, mientras que, los graduados de escuelas especiales se quejaron de la calidad de educación que recibieron.

A pesar del hecho de que los sordos e hipoacúsicos graduados destacaron el nivel más alto de las escuelas comunes, también señalaron algunos problemas. Podría decirse que estos problemas se centran en dos puntos básicos: comunicación y alienación. Estos problemas no parecen existir en la escuela especial. Nuestros hallazgos parecen ser un repliegue de aquellos de otros investigadores que trabajan con muestras más grandes en los Estados Unidos (por ej. Foster, 1989).

Volviendo a las preguntas que nos hicimos al principio del presente estudio, pareciera que los sordos e hipoacúsicos graduados consideran a las escuelas comunes como el lugar en el cual estudiantes como ellos deberían ser educados, a pesar del hecho de que, analizando su asistencia a este tipo de escuelas, encontramos varios factores que refuerzan la marginación. Cuando comparamos la asistencia a escuelas comunes con la asistencia a escuelas especiales, parece que el nivel de enseñanza en las escuelas comunes es más alto, mientras que en la escuela especial la experiencia de los estudiantes es mejor en cuanto a sus relaciones interpersonales. En otras palabras, hay en las escuelas comunes una compensación entre ventaja académica y ventaja social (Foster, 1989).



Sin embargo, lo que queremos enfatizar es que ambos tipos de escuelas, de una manera u otra, funcionan como lugares de marginación para los niños sordos e hipoacúsicos. Por un lado, están las escuelas comunes, donde los niños sordos e hipoacúsicos son marginados porque existe una carencia de comunicación con sus docentes y compañeros de clase y, porque los docentes no están lo suficientemente calificados para tratar con niños sordos e hipoacúsicos dentro de sus clases. Estos estudiantes son también marginados por la currícula. A pesar de que es en parte positivo el hecho de que las escuelas comunes tengan un nivel más alto, estas escuelas marginan a los estudiantes sordos e hipoacúsicos ya que los docentes ni adaptan su plan de estudios ni utilizan técnicas de enseñanza que faciliten el aprendizaje de estos estudiantes. Por el otro lado, están las escuelas especiales, que, aparte de que su propio nombre estigmatiza a sus estudiantes con el término "especial", margina todavía más en virtud del bajo nivel de su currícula entorpeciendo el desarrollo académico de sus estudiantes. Es significativo que los dos graduados de la escuela especial del presente estudio están desempleados, en oposición a los otros dos participantes de la investigación, quienes fueron a una escuela común y que parecen no tener ningún problema en lo que refiere al empleo.

El presente estudio tiene algunas limitaciones. Primero, la muestra de la investigación fue limitada. Por lo tanto, los resultados no pueden ser generalizables a todos los individuos sordos e hipoacúsicos que se graduaron en escuelas comunes o escuelas especiales. En segundo lugar, la naturaleza retrospectiva de los datos significa que las percepciones pueden haber sido influenciadas por el paso del tiempo. Sin embargo, los miembros de esta pequeña y no-representativa muestra de individuos sordos de Chipre expresa percepciones sobre la escolaridad similares a las que poseen los miembros de muestras más grandes de individuos sordos en los Estados Unidos (por ej. Foster, 1989; Leigh, 1999). Este hecho refuerza nuestras conclusiones.

En los últimos años muchos países han adoptado la filosofía de la educación inclusiva en sus sistemas educativos y Chipre necesita hacer lo mismo. Sin embargo, es necesario hacer una distinción entre los términos *inclusión* e *integración*. Aunque a veces estos términos son utilizados indistintamente y que su distinción no es inmediatamente obvia, ellos significan, de hecho, cosas diferentes. "*Integración*" implica algo hecho a las personas discapacitadas por personas no-discapacitadas en función de sus estándares y condiciones – un modelo de asimilación– (Rustemier, 2002, p.2). Además, implica que la meta es integrar dentro de la corriente principal a alguien que ha sido excluido de ella. "*Inclusión*" refiere a un derecho de pertenecer a la corriente principal y una empresa común para terminar con la discriminación y trabajar en pos de la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes" (Rustemier, 2002, p.2). El foco de las escuelas

inclusivas está puesto en cómo construir un sistema que incluya a todos los estudiantes y que esté estructurado en función de satisfacer las necesidades de todos.

Por lo tanto, basándose en esta distinción, el sistema educativo de Chipre debería escapar de las prácticas integradoras que parecen prevalecer allí y cambiar por prácticas inclusivas bajo las cuales todos los niños, inclusive aquellos que son sordos o hipoacúsicos, tendrían igualdad de oportunidades en cuanto a la manera en que se les enseña y ellos aprenden (Antia, Stinson & Guastad, 2002; Powers, 2002; Stinson & Antia, 1999). El sistema educativo de Chipre debería ser reestructurado de forma tal que responda a las necesidades de todos los niños, y a las necesidades de los niños sordos e hipoacúsicos en particular (Foster et al., 2003). El rol de la escuela con respecto a los niños sordos y su estructura de funcionamiento deberían ser reconsiderados; desde cualquier ángulo que se lo mire, sus métodos son fragmentadores y marginan a sus estudiantes.

## Referencias

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer.
- Allan, J. (1998). Scotland: Mainstreaming at the margins. In T. Booth & M. Ainscow (Eds.), *From them to us: An international study of inclusion in education* (pp. 50–62). London: Routledge.
- Allen, T. S., & Osborn, T. I. (1984). Academic integration of hearing impaired students: Demographic, handicapping, and achievement factors. *American Annals of the Deaf*, 139(2), 156–59.
- Angelides, P., & Charalambous, C. (2005). From marginalization to inclusion: Identification of some barriers. In P. Angelides (Ed.), *Inclusive education: From the margin to inclusion* (pp. 23–38). Lemesos, Cyprus: Kyproepeia.
- Antia, S. D., Stinson, M. S., & Gaustad, M. G. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard of hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214–29.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Education Act for Children With Special Needs, No. 113(I)/1999 (1999) (Republic of Cyprus).
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119–61). New York: Macmillan.
- Foster, S. (1989). Reflections of a group of deaf adults on their experiences in mainstream and residential school programmes in the United States. *Disability, Handicap, and Society*, 4(1), 37–56.
- Foster, S., Mudgett-DeCaro, P., Bagga-Gupta, S., De Leuw, L., Domfors, L.-A., Emerton, G., Lampropoulou, V., Ouellette, S., Van Weert, J., & Welch, O. (2003). Cross-cultural definitions of inclusion for deaf students: A comparative perspective. *Deafness and Education International*, 5(1), 1–19.
- Garay, S. (2003). Listening to the voices of deaf students. *Teaching Exceptional Children*, 35(4), 44–48.
- Hadjikakou, K. (2002, April). *The social adaptation and emotional development of deaf children in mainstream schools*. Paper presented at the conference of the Cyprus Educational Association, Nicosia.
- Harrison, D. (1988). The education of hearing impaired children in local ordinary schools: A survey. In I. G. Taylor (Ed.), *The education of the deaf: Current perspectives* (pp. 105–18). London: Croom Helm.
- Holt, J. A., & Allen, T. E. (1989). The effects of schools and their curricula on the reading and mathematics achievement of hearing impaired students. *International Journal of Educational Research*, 13, 574–62.
- Jarvis, J. (2002). Exclusion by inclusion? Issues for deaf pupils and their mainstream teachers. *Education 3-13*, 30(2), 47–51.
- Jarvis, J., Sinka, I., & Iantaffi, A. (2003). Deaf pupils' views of inclusion in mainstream schools. *Deafness and Education International*, 5(3), 144–56.
- Karchmer, M. A., & Mitchell, R. E. (2003). Demographic and achievement characteristics of deaf and hard of hearing students. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 21–37). New York: Oxford University Press.
- Kluwin, T. (1994). The interaction of race, gender, and social class effects in the education of deaf students. *American Annals of the Deaf*, 139(5), 465–71.
- Lambropoulou, B. (1997). Oi apopseis kai oi empeiries ton kofon mathiton apo ti foitisi tous e sxoleia eidikis kai genikis ekpaideusis [Views and experiences of deaf students from their attendance in special and mainstream schools]. *Sygxroni Ekpaideysi*, 93, 60–69.

- Lambropoulou, B., Hadjidakou, K., & Vlachou, G. (2003). *I entaksi kai i symmetoxi ton kofon/barikoon mathiton se sxoleia me akouontes mathites* [Integration and participation of deaf students in mainstream schools]. Patra, Greece: Authors.
- Leigh, I. W. (1999). Inclusive education and personal development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(1), 236–45.
- Lynas, W. (1999). Supporting the deaf child in the mainstream school: Is there a best way? *Support for Learning*, 14(3), 113–21.
- Mertens, D. M. (1989). Social experiences of hearing impaired high school youth. *American Annals of the Deaf*, 139(1), 15–19.
- McCartney, B. D. (1994). Inclusion as a practical matter. *American Annals of the Deaf*, 139(2), 161–62.
- Messiou, K. (2002). Marginalisation in primary schools: Listening to children's voices. *Support for Learning*, 17(3), 117–21.
- Moore, D. F., & Kluwin, T. N. (1986). Issues in school placement. In A. N. Schildroth & M. A. Karchmer (Eds.), *Deaf children in America* (pp. 105–24). San Diego, CA: Collage Hill.
- Nunes, T., Pretzlik, U., & Olsson J. (2001). Deaf children's social relationships in mainstream schools. *Deafness and Education International*, 3(3), 123–36.
- Powers, S. (2001). Investigating good practice in supporting deaf pupils in mainstream schools. *Educational Review*, 53(2), 181–89.
- Powers, S. (2002). From concepts to practice in deaf education: A United Kingdom perspective on inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 230–43.
- Rustemier, S. (2002). *Inclusion information guide*. Bristol, England: Centre for Studies on Inclusive Education. Retrieved November 20, 2006, from <http://www.csieshopping.com/resources>
- Sinka, I., Iantaffi, A., & Jarvis, J. (2002). Inclusion: What deaf pupils think. *Deafness and Education International*, 4(3), 142–47.
- Stewart, D., & Kluwin, T. (2001). *Teaching deaf and hard of hearing students: Content, strategies, and curriculum*. Boston: Allyn & Bacon.
- Stinson, M. S., & Antia, S. D. (1999). Considerations in educating deaf and hard of hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 163–75.
- Thoma, N., Hadjidakou, K., Petridou, L., & Stylianou, C. (2004). *Aksiologisi tou programmatos entaksis paidion me problimata akois sti mesi kai texniki ekpaideusi* [An evaluation of the integration program of children with hearing problems in high schools]. Nicosia, Cyprus: Ministry of Education and Culture.

## **Apéndice A**

### **Entrevistas Primera Etapa**

Se pidió a los participantes que proveyeran información sobre cinco temas:

- su educación (escuela común, escuela para sordos)
- experiencias escolares (sentimientos, emociones, comentarios generales, reflexiones, etc.)
- relaciones (docentes, pares, etc.)
- prácticas de los docentes
- participación en la enseñanza, aprendizaje, y actividades escolares

## **Apéndice B**

### **Entrevistas Segunda Etapa**

Se realizó 12 preguntas a los participantes. (Las preguntas no fueron necesariamente hechas en el mismo orden todas las veces. Además, se hicieron modificaciones a las preguntas en base a los antecedentes educativos del participante).

- ¿Podrías hablar en términos generales sobre tus experiencias en la escuela (primaria y secundaria)?
- ¿Podrías describir la forma en que tu(s) escuela(s) funcionaba(n)?
- ¿Cómo lo evaluarías, en retrospectiva?
- ¿Fue beneficioso para vos? ¿Por qué?
- ¿Cuál era tu relación con tu docentes/ compañeros?
- ¿Podrías contarnos sobre tu participación en el aprendizaje y en las actividades escolares?
- ¿Podrías contarnos sobre tus amigos en la escuela?
- ¿Hicieron tus docentes alguna modificación a sus clases a fin de facilitar tu aprendizaje?
- ¿Recibiste algún apoyo extra? Si, sí, ¿cuál?
- ¿Qué sentimientos surgieron como resultado de tu asistencia a esta escuela?
- ¿Alguna vez te sentiste marginalizado/a?
- ¿Podrías hacer una comparación entre la escuela para sordos y las escuelas comunes?