

ORIENTACIONES PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS SORDOS

que cursan la Educación Básica,
desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural



GOBIERNO
FEDERAL

SEP





ORIENTACIONES PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS SORDOS

que cursan la Educación Básica,
desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
José Ángel Córdova Villalobos

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA
Francisco Ciscomani Frenier

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO CURRICULAR
Noemí García García

DIRECCIÓN GENERAL DE MATERIALES EDUCATIVOS
Óscar Ponce Hernández

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO DE LA GESTIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
Juan Martín Martínez Becerra

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA
Rosalinda Morales Garza

DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS EN SERVICIO
Víctor Mario Gamiño Casillas



ORIENTACIONES PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS SORDOS

que cursan la Educación Básica,
desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural

Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la Educación Básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural fue elaborado en la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica, como parte del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. La Subsecretaría de Educación Básica agradece a las autoridades educativas, a los responsables de Educación Especial y a los docentes, su participación en la revisión y mejora del documento.

COORDINACIÓN GENERAL

Noemí García García

COORDINACIÓN ACADÉMICA

Noemí García García

Rosa María Nicolás Mora

Gabriela Tamez Hidalgo

RESPONSABLES DE CONTENIDOS

Mercedes Obregón Rodríguez

Maribel Valero Weeke

REVISIÓN TÉCNICO PEDAGÓGICA

Marisol García Carbajal

Adriana Rodríguez Gutiérrez

Miriam Zamora Díaz Barriga

COORDINACIÓN EDITORIAL

Ernesto López Orendain

Gisela L. Galicia

CORRECCIÓN DE ESTILO

Erika Lozano Pérez

Sonia Ramírez Fortiz

DISEÑO Y FORMACIÓN

Lourdes Salas Alexander

PRIMERA EDICIÓN, 2012

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2012

Argentina 28, Centro, 06020

Cuauhtémoc, México, DF

ISBN: 978-607-467-272-5

Hecho en México

MATERIAL GRATUITO/Prohibida su venta



ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I. ATENCIÓN A LOS ALUMNOS SORDOS	
CONTEXTO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS	14
• Contexto internacional	14
• Contexto nacional. La educación de las personas sordas en México	19
• Marco jurídico y normativo.....	23
• Enfoques de atención educativa: enfoque médico y enfoque sociocultural	31
DEFINICIONES GENERALES DEL ALUMNO SORDO Y LA SORDERA	34
• La adquisición de una lengua	36
• Orientación a los padres de familia.....	36
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.....	39
• Acceso natural a la lengua y el periodo crítico de adquisición.....	40
• El aprendizaje de la lengua oral: la terapia del lenguaje como complemento.....	43
• Ser bilingüe-bicultural: el derecho del niño sordo	44
EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA LOS ALUMNOS SORDOS	46
• Centros de Atención Múltiple (CAM) con énfasis en la atención de los alumnos sordos	47

• Escuelas regulares de Educación Básica con énfasis en la atención de alumnos sordos	48
• Los maestros de comunicación competentes en Lengua de Señas Mexicana y los intérpretes en el aula	50
GENERALIDADES SOBRE EL MODELO EDUCATIVO	
BILINGÜE-BICULTURAL (MEBB)	54
• Características básicas	54
LOS ADULTOS SORDOS COMO MODELOS DE LENGUA Y VIDA	58
• Perfil y funciones del adulto sordo dentro de la escuela	58
• Aspectos culturales de la comunidad sorda	60
CAPÍTULO II. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN BASADA EN EL MODELO EDUCATIVO BILINGÜE-BICULTURAL	
EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO UNA SEGUNDA LENGUA. LECTURA Y ESCRITURA EN EL CONTEXTO BILINGÜE-BICULTURAL	
	65
AMBIENTES DE APRENDIZAJE CON ORIENTACIÓN VISUAL	88
TRABAJO POR PROYECTOS	91
LITERATURA INFANTIL	94
EL TEATRO	97
ORDENADORES GRÁFICOS	100
• Mapas mentales	100
• Línea del tiempo	101
• Diagrama de Venn	101
EL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS	102
VISITAS Y RECORRIDOS	104
MATERIALES EDUCATIVOS PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE	105
• El uso de material concreto	105
• Materiales audiovisuales, multimedia e internet	106
• Los libros	109

**CAPÍTULO III. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE BASADAS
EN EL MODELO EDUCATIVO BILINGÜE-BICULTURAL**

RELATO DE LA EXPERIENCIA 1.....	113
RELATO DE LA EXPERIENCIA 2.....	114
RELATO DE LA EXPERIENCIA 3.....	117
RELATO DE LA EXPERIENCIA 4.....	119
RELATO DE LA EXPERIENCIA 5.....	121
RELATO DE LA EXPERIENCIA 6.....	122
RELATO DE LA EXPERIENCIA 7.....	123
RELATO DE LA EXPERIENCIA 8.....	124
RELATO DE LA EXPERIENCIA 9.....	126
RELATO DE LA EXPERIENCIA 10.....	127
RELATO DE LA EXPERIENCIA 11.....	128
REFLEXIONES FINALES	129
BIBLIOGRAFÍA	131

PRESENTACIÓN

La comunicación es el corazón de las dificultades
y de los éxitos, asociados con la sordera [...]
Y la sordera no se refiere a la audición. Se refiere a la comunicación.
Y al final de cuentas, la comunicación no está limitada
al intercambio de ideas o de información, o
inclusive emociones y experiencias. La comunicación
se relaciona con el conocerse el uno al otro.
Y el conocer es empezar a entender.
Ogden

Durante muchos años la educación de las personas sordas ha sido un tema de debate entre especialistas y maestros. Los modelos educativos que se han implementado con los alumnos sordos han tenido diversos enfoques, en ocasiones más centrados en la rehabilitación, en la adquisición de la lengua oral y la lengua escrita, o en el aprendizaje de una lengua de señas. Sin embargo, estudios internacionales y nacionales demuestran que la educación para alumnos sordos desde un enfoque sociocultural representa la mejor alternativa para asegurar una educación de calidad para las personas sordas.

En este contexto, una educación en y para la **diversidad** incluye el derecho de la niñez con sordera a hablar su lengua materna y a recibir una educación bilingüe para

favorecer la adquisición de una segunda lengua. En el caso de los alumnos sordos, la lengua de señas permite la comunicación como la lengua oral para alumnos oyentes, y es un medio accesible que facilita el aprendizaje y brinda identidad lingüística.

Las orientaciones que se presentan en este documento tienen como propósito brindar a los equipos técnicos, directivos y docentes de Educación Básica y educación especial sugerencias pedagógicas para implementar el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural (MEBB) para la atención de los alumnos sordos que cursan la Educación Básica, considerando su realidad cultural, social y lingüística.

El documento *Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la Educación Básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural* es producto del trabajo académico realizado por especialistas en la atención educativa de las personas sordas, con experiencia en la atención de alumnos y en la formación de docentes. El documento también contó con la participación, revisión y aportaciones de autoridades, equipos técnicos y maestros de educación especial, así como de intérpretes de Lengua de Señas Mexicana (LSM).

Para llevar a cabo el proceso de consulta y revisión del documento, la Subsecretaría de Educación Básica, mediante la Dirección General de Desarrollo Curricular y del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, convocó a dos reuniones de trabajo: Reunión con personal de educación especial con experiencia en la atención de los niños sordos desde un enfoque bilingüe-bicultural, realizada en la Ciudad de México del 31 de marzo al 1 de abril de 2009 y la Reunión Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la Educación Básica, desde el enfoque bilingüe-bicultural, efectuada del 30 de octubre al 1 de noviembre de 2011. Asimismo, este documento fue consultado en diversas reuniones con autoridades de educación especial.

Con este documento se da respuesta a lo establecido en la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad y al *Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*, en el que se reconocen los derechos culturales y lingüísticos de los estudiantes de Educación Básica.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene confianza en que las *Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la Educación Básica desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural* serán de utilidad para orientar y mejorar el trabajo docente de las maestras y los maestros de todo el país en beneficio del derecho a la educación que tienen los alumnos sordos.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

INTRODUCCIÓN

La educación de los grupos minoritarios, los alumnos con discapacidad, con aptitudes sobresalientes, los alumnos indígenas, los niños de la calle o los inmigrantes, siempre ha representado retos relativos a la equidad. Ser equitativos supone dar a cada uno lo que necesita para lograr un desarrollo pleno.

La educación con equidad ofrece a todas las personas las mismas oportunidades, desde condiciones distintas. Sin embargo, en la práctica, cumplir con estas condiciones resulta un reto para las escuelas y los docentes. En el caso de los alumnos sordos, lograr que aprendan en los mismos centros y salones de clases que los niños oyentes con o sin discapacidad requiere algunas condiciones elementales, como desarrollar y emplear un código de comunicación eficiente con los alumnos sordos.

Aunado a lo anterior, la educación de calidad para las niñas, los niños y los adolescentes sordos demanda la implementación de estrategias que favorezcan el logro de sus aprendizajes, a partir de la identificación de sus necesidades específicas y los apoyos que el sistema educativo en su conjunto debe ofrecerles.

En este contexto, la educación para los alumnos sordos debe brindarles oportunidades de acceso, permanencia, aprendizaje y participación dentro de las escuelas, además de favorecer condiciones para la convivencia entre los alumnos; para lograrlo, es recomendable tener más de un alumno sordo en una escuela y en un aula, buscar la participación de docentes, intérpretes y adultos sordos que empleen la Lengua de Señas Mexicana (LMS) para lograr el aprendizaje del español escrito y, cuando existan

las condiciones, también la lengua oral, además de contribuir con la implementación del currículo nacional y transmitir la cultura de la comunidad de personas sordas.

En la actualidad existen algunos centros educativos que han capacitado a sus maestros en las generalidades del Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural mediante el reconocimiento de la LSM como primera lengua, para ofrecer a los alumnos sordos una educación basada en dicho modelo.

Este documento tiene como propósito brindar orientaciones a los equipos técnicos, directivos y docentes de Educación Básica regular y educación especial para que, de acuerdo con sus contextos, realidades y avances, implementen el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural para desarrollar con los alumnos sordos una comunicación eficiente y mejorar su desarrollo integral.

Las orientaciones que se presentan se basan en la implementación del Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural con alumnos sordos en algunos centros educativos, en ellas se podrá apreciar que se parte del reconocimiento de que la lengua se desarrolle a través de la interacción entre las personas, y por tanto requiere de la conformación de comunidades de aprendizaje bilingües y biculturales.

Este documento pretende informar para reflexionar sobre el quehacer docente, y con ello orientar a todos los involucrados en la toma de decisiones para mejorar la calidad de la educación de los alumnos sordos, a partir de las realidades que cada entidad federativa y escuela tienen.

El documento está organizado en tres apartados, el primero hace referencia a la atención de los alumnos sordos, a partir de un recorrido histórico de la atención educativa, considerando el contexto internacional y nacional, el marco jurídico y normativo que la rige, además de las definiciones y características del niño sordo y la importancia de la adquisición de la lengua para comunicarse, desde el marco de inclusión.

El segundo apartado hace referencia a las características del Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural y a las orientaciones para favorecer la intervención educativa de los alumnos sordos, mediante ambientes de aprendizaje, estrategias y recursos didácticos adecuados a las características y necesidades de los alumnos sordos.

El tercer apartado presenta experiencias de aprendizaje basadas en el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural, con la intención de invitar a los maestros a favorecer la inclusión de los alumnos sordos también en el currículo nacional.



CAPÍTULO I

Atención a los alumnos sordos

CONTEXTO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS

Conocer y entender la historia permite explicar posturas y corrientes en lo que a la educación de los sordos concierne, permite observar los movimientos y cambios que han impactado en la educación de los sordos.

Jullian Montañés señala que: “Una historia propia no sólo es indispensable para explicar el presente, sino también para fundamentar el futuro en la medida que prestemos atención a los diversos indicios del pasado, podremos ir reconstruyendo, poco a poco, la historia de quiénes eran, cómo eran vistos, a qué se dedicaban, de qué forma se comunicaban, a qué instituciones dieron origen, tanto los oyentes que trabajaban a su favor, como los mismos sordos en un periodo posterior” (2001:5-7). Aprender del pasado nos permite tomar decisiones y ejecutar acciones en el presente que nos ha tocado vivir como maestros.

Contexto internacional

La historia de la educación de las personas sordas se reconoce desde los hallazgos de la enseñanza de lengua. Uno de estos datos son los relatos del científico holandés Rudolf Agrícola (1443-1485), que en su libro *Sobre el descubrimiento de la dialéctica* comparte la experiencia con una persona sorda de nacimiento, quien paulatinamente comprendía todo lo que otro le escribía. El texto señala la aplicación de ciertos procedimientos y métodos de enseñanza, que hacían que la persona sorda aprendiera a leer y escribir algo y de una determinada manera (Díaz y Rodríguez, 2009).

Por otra parte, el científico italiano Gerónimo Cardano (1501-1576) propuso algunos principios elementales para que las personas sordas tuvieran una educación. Afirmó que la persona sorda sí puede ser instruida, y el sistema que sugirió consistía, en

esencia, en la utilización de símbolos escritos o asociaciones de ellos a un objeto o al dibujo correspondiente al que intenta enseñar. Señaló que la enseñanza de los signos manuales ayudaba a las personas sordas a comunicarse con las personas oyentes. En su postura, destacó que las personas sordas que podían aprender a pronunciar, usar y comprender las palabras que leían, tenían la capacidad de expresar sus sentimientos y pensamientos tanto de manera escrita como de forma oral. Habló de un comparativo de sustituir el oído por la vista, esto era hacer oír al sordo mediante la lectura. Lo novedoso de este autor no fue sentar las bases de la educación de las personas sordas, sino dar el primer paso para erradicar el concepto de que las personas sordas no tienen la capacidad de ser educados (Jullian, 2001).

Rodríguez Fleitas (2002) señaló cuatro periodos cruciales por los que ha transcurrido la educación de las personas sordas en la historia:

Primer periodo. De la mitad del siglo XVI a la segunda mitad del siglo XVIII, reconociéndose la participación de destacados maestros que usaban diversas metodologías.

Segundo periodo. Durante el siglo XIX se da una enseñanza colectiva y generalizada con el uso de la lengua de signos.¹

Tercer periodo. Con el Congreso de Milán en 1880 se aprueba y declara el uso prioritario y sistemático del método oralista hasta 1960.

Cuarto periodo. A partir de 1960 a la fecha, se habla de una dicotomía entre la metodología oralista y los métodos que incorporan la lengua de señas, la comunicación total, el bismodalismo y el bilingüismo.

A esta división es conveniente agregar un quinto periodo, que se presenta a partir de los años 80, en el que se explicita el reconocimiento de la lengua de señas como lengua y se reconoce su uso como principal medio de comunicación entre y con las personas sordas.

Primer periodo

Pedro Ponce de León (España, 1520-1584) fue el primer maestro de personas sordas que reconoce la historia. Él logró que algunos de sus alumnos aprendieran a leer, escribir, contar, hablar español, latín y griego; con ello demostró que las personas sordas podían ser instruidas en un momento histórico en el que se consideraba una gran falta enseñar a un sordo.

¹ Lengua de señas, nombrada en ese entonces lengua de signos.

Ponce de León utilizó los escritos de Cardano y un sistema para enseñar a los niños sordos que se basaba en hacer signos manuales que asociaban objetos reales con el dibujo de las cosas y la palabra escrita.

La enseñanza para él era el medio de comunicación y adquisición de vocabulario. A través de su metodología las personas sordas podían desarrollar el lenguaje oral, el escrito y apoyarse de un alfabeto manual. Manifestó una validación a las cualidades intelectuales y morales de las personas sordas.

Otro maestro fue Juan Pablo Bonet (España, 1579-1633), quien propuso una didáctica para sordos, basada en el uso de la dactilología para leer, introducir la gramática, generar cuestionamientos y potenciar la capacidad cognitiva de las personas sordas. Bonet publicó el primer libro de educación de las personas sordas, *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*. A él se le dio el reconocimiento del alfabeto dátil.² Postuló el entrenamiento oral como punto de partida, para continuar con el aprendizaje de las letras del alfabeto manual en su forma escrita, después con la enseñanza de la pronunciación de las letras, las sílabas, la palabra y, finalmente, la estructura gramatical, sin un contexto significativo.

Otro maestro que destacó en este periodo fue J. Bulwer, quien escribió dos obras: *Chirología o El lenguaje natura de la mano*, y *Philocophus o El amigo del hombre sordo y mudo*. Se enfocó en la enseñanza oral por medio del apoyo de las sensaciones táctiles y de vibración, percepciones auditivas, en algunos casos, y visuales para la lectura labiofacial.

Segundo periodo

El segundo periodo se caracterizó por la creación de los primeros institutos públicos para sordos en Francia, Alemania, Inglaterra y Dinamarca.

La primera escuela para sordos se fundó en 1775, por el abad francés Charles Michel De L'Épée en la ciudad de París. La argumentación teórica que utilizó este instituto se sustentó en dos documentos: *La enseñanza a los sordomudos por medio de signos metódicos* (1776) y *La verdadera manera de instruir a los sordomudos* (1784) (Larroyo, 1960). Ésta fue la primera institución que formó profesionales de maestros para sordos.

En esta época la educación para las personas sordas estuvo mediada por una lengua de sordos convencional a la que se le conoció como "Signos metódicos". A esta instrucción se le denominó "Método francés o Método mímico" y se retomó en países

² Dactilología o alfabeto dátil es la representación de cada grafema del idioma por medio de cierto movimiento de los dedos de la mano en el aire.

como Rusia, Escandinavia, España, Estados Unidos e Italia. Este método mímico consistía en realizar gestos de manera artificial para enfatizar la correspondencia de cada palabra del francés a un signo gestual.

Al mismo tiempo, en Alemania, el maestro Samuel Heinicke (1727-1790) abrió un instituto para niños sordos en donde se enseñaba lengua escrita mediante la lengua hablada y con apoyo de la dactilología. A dicho sistema lo nombró “Método oral”.

En este periodo surgieron diversas metodologías para la enseñanza de los niños sordos en países de Europa occidental y Norteamérica, como: el “Método vienés” en Australia, el “Método oral” en Alemania e Italia, el “Método mímico” y el “Método intuitivo o materno” en Francia, y el “Método combinado” en Norteamérica. Los puntos de encuentro y de contraste entre estas metodologías eran el peso y uso que le daban a la lengua hablada y la de gestos para la comunicación y para la instrucción.

Las metodologías señaladas trataban de enseñar con los mismos procedimientos a las personas sordas que a las oyentes, por lo que resultó un tipo de instrucción forzado, y en la mayoría de las ocasiones no se lograron los objetivos planteados. Sin pasar de la enseñanza individual a la colectiva, dicha instrucción permitió la interacción entre personas sordas y el uso de la lengua de señas entre ellas.

En Francia, Roch Ambroise Sicard (1742-1822) sucede a L’Epée como director del Instituto de sordos de París. Posteriormente, parte a Inglaterra donde conoce a Thomas Hopkins Gallaudet. Sicard mejoró el método de L’Epée, el cual consistió en una enseñanza que mostraba primero imágenes y gráficos de objetos y luego se mostraba la palabra escrita correspondiente.

Pierre Desloges, cuya lengua materna era el francés, fue la primera persona sorda que escribió un libro: *Observaciones de un sordomudo sobre un curso de educación de sordomudos*. En éste señala que mucho antes de que existieran los métodos de L’Epée y el Instituto de Sordos de París, ya estaba la Lengua de Señas Francesa, que empleaban algunas personas sordas de París.

En Inglaterra, la familia Braidwood, dirigida por Thomas, fundó en 1760 la primera escuela británica para sordos en Edimburgo, y aunque se desconocen sus métodos de enseñanza, se piensa que en ésta se combinaban elementos del oralismo con el sistema de signos manuales; para 1783 la escuela se trasladó a Londres. En 1776 el pastor protestante Heinrich Keller (1728-1802) estableció la primera escuela en Suiza, de tendencia oralista.

Sólo dos años después, en 1778, Samuel Heinicke estableció la primera escuela para sordos en Alemania, que en poco tiempo tuvo reconocimiento oficial del gobierno. Este instructor desarrolló el método llamado “oral puro” y dio la técnica articulatoria en la educación de los sordos.

Por otra parte, en Estados Unidos, Thomas Hopkins Gallaudet al conocer a Alica Cogswell, una niña sorda de dos años, es motivado por su padre, Mason Cogswell,

para viajar a Europa e investigar acerca de las metodologías que se utilizaban en la educación de las personas sordas. En Inglaterra conoció a Sicard, quien lo llevó a París para compartirle su método. Ahí aprendió de Laurent Clerc (una persona sorda) formas de enseñanza para los alumnos sordos. A su regreso a Estados Unidos fundó el primer colegio para sordos Asilo Americano, en Hartford. A Gallaudet se le reconoce como el pionero de la enseñanza para las personas sordas en Estados Unidos. En 1863, su hijo Edward Gallaudet, fundó la primera universidad del mundo para personas sordas.

Otra figura representativa del siglo XIX por su interés en la educación de personas sordas es Jean Marc Itard, a quien se le identifica por la educación del *niño salvaje de Aveyron*.³

Tercer periodo

Se caracterizó por la educación oralista; razón por la que se detuvo la contratación de maestros sordos, se restringió el tiempo dedicado a la enseñanza de las asignaturas para dedicar mayor tiempo a la enseñanza del habla (hasta que ésta sustituyó por completo las asignaturas). La insistencia en la enseñanza del habla generó un descuido de la enseñanza de la escritura. En la declaración del Congreso Internacional de Sordos, que se llevó a cabo en Milán, Italia, el 6 de septiembre de 1880, en el cual se registraron delegados de nueve países (Francia, Italia, Suiza, Suecia, Inglaterra, Alemania, Holanda, Austria y Estados Unidos) y los participantes eran personas oyentes, con excepción de algunos maestros sordos, que a pesar de no haber recibido invitación asistieron al Congreso (fueron admitidos en él, sin poder participar en la votación para hacer valer su opinión), todos los países representados, excepto Estados Unidos, adoptaron el método oral como forma de enseñanza para las personas sordas. El decreto final señaló que la lengua oral debía anteponerse a la lengua de signos. En consecuencia, el reconocimiento de las lenguas de señas que se había iniciado se interrumpió ante la postura de prohibir que los alumnos sordos usaran señas dentro y fuera del aula para comunicarse. Los niños sordos perdieron la oportunidad de contar con modelos exitosos para su vida como adultos sordos (Ladd, 2003; Lane, 1993 y 1984).

³ Refiere al niño de entre 12 y 13 años en condiciones de salvajismo, en la región francesa de Aveyron, hacia 1800, nombrado por su maestro: Víctor, a quien Itard describió como un niño desaliñado, sin condiciones de higiene, presentando movimientos espasmódicos e inclusive convulsivos, que se balanceaba constantemente, rasguñaba y mordía, con cierto perfil, por no desarrollar aún el habla, de una persona sordomuda para la época.

Cuarto periodo

A partir de los años 60 se comenzó a recuperar el valor comunicativo de las lenguas de señas. Los argumentos de soporte se encuentran en tres perspectivas:

- a) William Stokoe realizó estudios que demostraron que la Lengua de Señas Norteamericana (American Sign Language, ASL), contaba con toda la estructura morfológica, sintáctica y gramatical como cualquier otra lengua. Esto le sirvió para darle un valor lingüístico y cognitivo, además del reconocimiento de que la lengua vinculada a la cultura de las personas sordas, les aporta tradición, conocimientos teóricos y simbólicos que se transmiten de generación en generación. A William Stokoe se le reconoce como el fundador de los estudios de las lenguas de señas.
- b) El segundo reconocimiento destaca que el aprendizaje temprano de la lengua de señas favorece el desarrollo cognitivo y la comprensión de las personas sordas.
- c) El tercer aspecto señala que el oralismo como único método de aprendizaje no logra las metas óptimas de aprendizaje y conocimiento entre las personas sordas.

En las últimas décadas, aunque siguen existiendo acuerdos y desacuerdos respecto a la educación que deben recibir las personas sordas, se ha procurado brindar una atención educativa pertinente que responda con equidad, con un enfoque comunicativo, funcional y significativo de la enseñanza, reconociendo sus derechos, singularidades e identidad.

Contexto nacional.

La educación de las personas sordas en México

Los orígenes institucionales de la educación de las personas sordas en México inician con la creación de la Escuela Municipal de Sordomudos en junio de 1866.

Posteriormente, el presidente Benito Juárez promulgó la Ley Orgánica de Educación, el 2 de diciembre de 1867; de manera particular destaca el Capítulo II, porque en él se establece que en la Escuela de Sordomudos, los alumnos deberán aprender lengua española escrita expresada por medio del alfabeto manual y pronunciada cuando haya aptitud para ello en el niño. En este mismo decreto se le dio el carácter de nacional a la Escuela de Sordomudos, tanto a la que atiende niños sordos como a la que forma profesores de sordos. Sin embargo, fue con la intervención francesa, bajo el gobierno de Maximiliano de Habsburgo, que se concretó la creación de la primera escuela de carácter público especializada en atender a los niños y jóvenes sordos en México. En 1866 arribó al país Eduardo Huet, francés sordo educado en la escuela francesa del

abate Charles Michel de L'Épée, quien se encargó junto con su esposa, de dirigir durante varios años esta escuela.

En 1875, José Martí visitó la Escuela Nacional de Sordomudos y reportó que en la misma los alumnos escribían, tenían nociones elementales y claras de geografía, historia, historia natural, aritmética y gramática.



Ex convento de Corpus Christi

Se sabe que con la muerte de Maximiliano, y al regreso de Benito Juárez, la Escuela Nacional de Sordomudos cambió sensiblemente, y fue Ramón I. Alcaraz el responsable de muchas reformas encaminadas a mejorar el desempeño de las actividades dentro de la misma.

El primer programa educativo de esta escuela (1867) pretendió dotar de cierta instrucción básica a las personas sordas, aunque por la diferencia que existió entre este plan de estudios y los cursados por los oyentes de la época no pueden ser equiparados (Jullian Montañés, 2001:88). La escuela preparaba a los alumnos sordos en oficios prácticos como litografía, tornería, sastrería, zapatería, tipografía, encuadernación y carpintería, así como en el cultivo de hortalizas.

Los debates y las conclusiones del Congreso de Milán empezaron a influir en la tendencia educativa de las personas sordas en Europa y en otros países como México. Dicho Congreso se convirtió en un parteaguas en la educación de los sordos, como se mencionó en el contexto internacional y por ende en el nacional; en consecuencia, durante el siglo XX el oralismo⁴ comenzó a ser considerado como la única manera de

⁴ Enfoque audiológico que se centra principalmente en la “rehabilitación” de la lengua oral, por medio del aprovechamiento y la funcionalidad de la audición residual empleando ayudas técnicas y la estimulación auditiva.

integrar a los sordos a la sociedad: “La lengua de señas fue prohibida y censurada. El dominio de la lengua oral pasó a ser una condición ‘sine qua non’, para que el sordo tuviera la aceptación dentro de una sociedad mayoritaria” (Segura, 2007).



Escuela Nacional de Sordomudos

La Escuela Nacional para Sordomudos y Ciegos funcionó hasta los últimos años de la década de 1960, lo que permitió que muchos sordos desarrollaran la comunicación y el aprendizaje para lograr una vida digna y, en muchos casos, con un crecimiento profesional.

Al margen de la educación pública, desde 1905 sacerdotes Claretianos comenzaron a trabajar con la comunidad de personas sordas en México; sin embargo, debido a la persecución cristera vieron interrumpidas sus actividades y fue hasta 1929 que el padre Rosendo Olleta retomó la atención hacia los sordos y brindó un gran impulso en su iglesia hacia el trabajo con esta comunidad.

El templo de San Hipólito, en el centro histórico del Distrito Federal, desde entonces y hasta la fecha, hizo de la atención de las personas sordas un apostolado, y la acogida que esta orden religiosa les ha brindado permitió que este templo se convirtiera en un punto importante de reunión para ellas hasta la actualidad. Además de que también ofrecieron espacios educativos para los sordos.

Conscientes de la necesidad de intervención en otras partes del país, los claretianos iniciaron actividades con personas sordas en otras partes de la República por medio de las iglesias, las misiones, los encuentros deportivos que realizaban anualmente y los cursos de lengua de señas que impartían en diversos lugares, con el propósito de multiplicar la experiencia desarrollada en su iglesia.

Hacia mediados del siglo XX surgieron instituciones privadas que intentaron dar respuesta a la atención de las personas sordas, tanto en el Distrito Federal como en otras partes de la República Mexicana, en su mayoría con un enfoque oralista, difundi-

do principalmente en aquella época. En este contexto, el Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje (IMAL) atiende a niños sordos desde 1953, y forma especialistas en audición y lenguaje.

A nivel gubernamental, desde el año 1969, el Instituto Nacional de la Comunicación Humana de la Secretaría de Salud, hoy integrado al Instituto Nacional de Rehabilitación, brinda atención clínica y rehabilitatoria a la población sorda.

Por otra parte, el 18 de diciembre de 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE), con el objeto de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de esta educación, así como la formación de maestros especialistas en esta área.

Durante los años 80 la DGEE empezó a ofrecer programas de intervención temprana, creó escuelas de educación especial, Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos (GIEH) en la escuela regular, así como los primeros Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE).

Los servicios de Educación Especial atendían a los alumnos sordos, dependiendo del grado de pérdida auditiva que tuvieran, el objetivo fundamental era brindarles la posibilidad de comunicarse (en una u otra modalidad) para poder adaptarse a la sociedad oyente. Las escuelas de educación especial para alumnos sordos estaban orientadas prioritariamente a atender a los alumnos con sordera severa (mayor dependencia visual para la comunicación), y los alumnos que lograban un mejor desarrollo de la lengua oral por sus restos auditivos (niños hipoacúsicos o con menor dependencia visual para la comunicación) asistían a los grupos integrados. En este sentido, las escuelas especializadas en sordos ofrecían el contacto de los alumnos con otros sordos y con la lengua de señas, favoreciendo la comunicación con la lengua de señas, así como espacios en los que los alumnos encontraron una integración social con otros compañeros sordos.

En 1984, la DGEE atendió a 6 098 niños con problemas de audición y lenguaje en 58 centros y escuelas (grupos integrados) en todo el país.

La orientación oficial de atención hacia las personas sordas variaba entre la intervención a partir del Método oral —el cual intentaba lograr la oralización y la comprensión mediante la lectura labiofacial— y la atención desde el enfoque de la comunicación total⁵ —que incluye el uso simultáneo de la lengua de señas y la lengua oral—, metodología que tuvo aceptación en aquel tiempo pero perdió valor por investigaciones que probaron que es imposible hablar dos lenguas al mismo tiempo (lengua de señas y lengua oral), ya que ambas tienen una gramática distinta.

⁵ Filosofía y movimiento educativo que propone flexibilizar la habilitación comunicativa de las personas con pérdida auditiva severa. Su premisa fundamental es emplear y crear todos los recursos que apoyen la comunicación de esta población: oralización (entrenamiento auditivo, articulación y lectura labiofacial), así como gestos naturales, dactilología y gestos organizados tomados de la lengua de señas.

Fue hasta 1960, debido a los estudios realizados por el lingüista estadounidense William Stokoe (Sánchez, 2007), que las lenguas de señas y su importancia en la educación de las personas sordas fueron revaloradas, surgiendo las nuevas propuestas de educación bilingüe hacia el término del siglo.

En nuestro país, algunas organizaciones no gubernamentales han implementado algunos proyectos para ofrecer educación bilingüe utilizando y respetando como medio de comunicación la LSM. Estos proyectos, aunque a pequeña escala, han buscado la transmisión y preservación de la LSM y una educación de mayor calidad para los alumnos sordos.

En 2006, la SEP publicó las *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, en las que se menciona que los servicios escolarizados CAM “tienen la responsabilidad de escolarizar a los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o que por la discapacidad que presentan requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes, a quienes las escuelas de educación regular no han podido integrar por existir barreras significativas (como de comunicación) para proporcionarles una atención educativa pertinente y los apoyos específicos para participar plenamente y continuar con su proceso de aprendizaje”.

En el caso de los alumnos sordos, es necesario favorecer la adquisición de una lengua que les permita satisfacer sus necesidades básicas de comunicación, lo que indica que todavía hay mucho por hacer para ofrecer a estos alumnos un esquema de integración que contemple sus necesidades lingüísticas y educativas.

En la actualidad, algunas entidades del país han iniciado, por medio de sus servicios educativos, algunos programas basados en el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural buscando que existan las condiciones que se requieren para obtener resultados exitosos.

Marco jurídico y normativo

En el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, Senegal, en 2000, se subrayó: “El suministro de una educación para todos los niños y adultos excluidos, requiere un enfoque holístico encaminado a cambiar no sólo las prácticas actuales sino también los valores, las creencias y las actitudes”.

Uno de los objetivos al que se comprometieron los participantes de dicho foro fue: “Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y men-

surables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales”.

En los Objetivos de Desarrollo del Milenio de la Organización de las Naciones Unidas 2008, se abordó el derecho a la educación para todos y se comentó que lograr la educación primaria universal implicaba más que la cobertura total de la matrícula. También se abarcó la educación de calidad, lo cual significa que toda la población infantil que asista a la escuela en forma regular, aprenda habilidades básicas de lectoescritura y matemáticas, y finalice a tiempo la escuela primaria.

Estos preceptos, entre otros, fundamentan la intención de ir avanzando hacia una educación inclusiva, ya que es la manera de fortalecer la capacidad de los sistemas educativos de cada país para llegar a todos los educandos; es una estrategia clave para alcanzar la educación para todos, que oriente las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria.

La Unesco define a la educación inclusiva como el proceso que asegura el derecho a la educación de todos los alumnos, cualesquiera que sean sus características o dificultades individuales, con el fin de construir una sociedad más justa. Asimismo, señala que la inclusión se ve como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos mediante una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y las niñas.

Por su parte, la SEP considera que la educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en los que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, por medio de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos, y que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas.

México cuenta con un sustento jurídico y normativo nacional que retoma los acuerdos internacionales, que reconocen el derecho a la educación de las personas con discapacidad y en particular el derecho al uso de la lengua de señas en la enseñanza de las personas sordas.

Algunos de estos documentos se mencionan a continuación en orden de obligatoriedad:

- La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala en los artículos 1° y 3°:

Artículo 1o. En los Estados Unidos Mexicanos todo individuo gozará de las garantías que otorga esta Constitución, las cuales no podrán restringirse ni suspenderse, sino en los casos y con las condiciones que ella misma establece [...] Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

Artículo 3o. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado —federación, estados, Distrito Federal y municipios— impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

- La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que entró en vigor el 3 de mayo de 2008, señala en su Artículo 24: “Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas”.

La Ley General de Educación indica en su Artículo 39 que la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos son parte del sistema educativo nacional, y en el Artículo 41 establece que la educación especial está destinada a los alumnos con discapacidad, con aptitudes sobresalientes y/o con necesidades especiales de educación.

Artículo 41. La educación especial está destinada a personas con discapacidad transitoria o definitiva, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.

- La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales de 1994, señala en su Artículo 21:

Las políticas educativas deberán tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones. Debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para los sordos, por ejemplo, y se deberá garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país. Por las necesidades específicas de comunicación de los sordos y los sordos/ciegos, sería más conveniente que se les impartiera una educación en escuelas especiales o en clases y unidades especiales dentro de las escuelas ordinarias.

- El Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en su objetivo 2, establece la atención educativa a los grupos vulnerables, entre los cuales se encuentra la población con discapacidad: Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. De igual manera, señala la necesidad de ampliar la cobertura, el apoyo al ingreso y la permanencia de los estudiantes en la escuela, el combate al rezago educativo y mejoras sustanciales a la calidad y la pertinencia.

En el Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012, en su estrategia 4.7, se contempla la educación bilingüe para las personas sordas y el uso de la LSM en las siguientes líneas de acción:

4.7.4. Ampliar la producción y mejorar la distribución y difusión de materiales audiovisuales interpretados en Lengua de Señas Mexicana, para poder implementar el Método de Educación Bilingüe para la atención educativa de alumnos sordos.

4.7.5. Capacitar a maestros en la Lengua de Señas Mexicana para favorecer la educación bilingüe para personas sordas en escuelas regulares.

4.7.6. Diversificar la producción de material didáctico y tecnológico para mejorar la calidad de la educación de personas sordas o con hipoacusia.

- La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, que entró en vigor el 30 de mayo de 2011, señala en su Artículo 12 relativo a la educación:

V. Establecer que los programas educativos que se transmiten por televisión pública o privada, nacional o local, incluyan tecnologías para texto, audiodescripciones, estenografía proyectada o intérpretes de Lengua de Señas Mexicana.

VI. Proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales y ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico, procurando equipar los planteles y centros educativos con libros en braille, materiales didácticos, apoyo de intérpretes de lengua de señas mexicana o especialistas en sistema braille, equipos computarizados con tecnología para personas ciegas y todos aquellos apoyos que se identifiquen como necesarios para brindar una educación con calidad.

VII. Incluir la enseñanza del Sistema de Escritura Braille y la Lengua de Señas Mexicana en la educación pública y privada.

X. Impulsar toda forma de comunicación escrita que facilite al sordo hablante, al sordo señante o semilingüe, el desarrollo y uso de la lengua en forma escrita.

Esta misma ley en su Artículo 2 define como Lengua de Señas Mexicana: “Lengua de una comunidad de personas sordas, que consiste en una serie de signos gestuales articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal, dotados de función lingüística, que forma parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral”. La LSM es considerada desde esta ley, en el Artículo 14, como una de las lenguas nacionales que forman parte del patrimonio lingüístico con que cuenta la nación mexicana.

También establece en el Artículo 2, inciso VI, que para los efectos de esta ley se entiende por **comunidad de personas sordas**: “Todo aquel grupo social cuyos miembros tienen alguna deficiencia del sentido auditivo que les limita sostener una comunicación y socialización regular y fluida en lengua oral”.

- El *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*, que la SEP emitió el 19 de agosto de 2011. Este Acuerdo señala 12 principios pedagógicos que deben ser considerados por todos los directivos y docentes de la Educación Básica, son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.

Uno de estos principios pedagógicos hace referencia a la atención a la diversidad:

1.8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades

entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

- Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.
- Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes.

En correspondencia con este principio, los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos.

Para atender a los alumnos que, por su discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial (visual o auditiva), requieren de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas, es necesario que se identifiquen las barreras para el aprendizaje con el fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación.

Por otra parte, para atender a los alumnos con aptitudes sobresalientes, el sistema educativo cuenta con modelos de enriquecimiento escolar y extraescolar, y brinda parámetros para evaluar a quienes muestren un desempeño significativamente superior al resto de sus compañeros en el área intelectual y requieran de una promoción anticipada.

Para el logro de este principio es indispensable la organización, la toma de acuerdos y la vinculación entre autoridades, directivos, docentes y madres, padres o tutores.

En ese sentido, a la Educación Básica le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente. Para ello, se requiere que los docentes desarrollen empatía hacia las formas culturales y necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a sus concepciones.

En este contexto, la diversidad de lenguas hace referencia al uso del español oral y escrito, al uso de las lenguas originarias de México y a la LSM que utiliza la comunidad de personas sordas de México. Desde este punto, se reconoce que existen también dis-

tintas formas de expresión, por lo que cuando en el programa de Español se menciona el uso de la lengua oral, para el caso de los alumnos sordos debe adecuarse al uso de la LSM como primera lengua y a la expresión manual propia de esta lengua. Asimismo, cuando se hace referencia a la escucha, debe adecuarse a la capacidad del alumno sordo para observar y comprender el mensaje emitido en la LSM.

Las Normas de Control Escolar definen las responsabilidades de los directores y responsables de los planteles de Educación Básica para establecer y asegurar como parte de la organización escolar, los tiempos y espacios necesarios para el trabajo multidisciplinario, para realizar las evaluaciones diferenciadas, como la evaluación psicopedagógica, y las propuestas curriculares adaptadas que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales.

Por otra parte, cabe destacar que todas las entidades federativas del país cuentan con leyes estatales que norman los derechos de personas con discapacidad. En algunos casos estas leyes también señalan derechos de otros grupos de personas en situación de vulnerabilidad.

**Leyes estatales⁶ de atención a grupos
en situación de vulnerabilidad⁷**

Entidad federativa	Leyes estatales	Artículos
Aguascalientes*	Ley de integración social y productiva de las personas con discapacidad.	Artículo 27 Fracciones 1, 32, 35
Baja California*	Ley para el desarrollo integral de personas con capacidades diferentes para el estado de Baja California.	Artículo 19
Baja California Sur*	Ley del instituto sudcaliforniano de atención a personas con discapacidad.	Artículo 38
Campeche*	Ley para el desarrollo integral de las personas con discapacidad en el estado de Campeche.	Artículo 6º Fracciones I a XIII
Chiapas	Ley para las personas con discapacidad.	Artículo 9º
Chihuahua*	Ley para la atención de las personas con discapacidad en el estado de Chihuahua.	Artículo 65

⁶ Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Conadis). Disponible en www.conadis.salud.gob.mx

⁷ Los grupos o comunidades en situación de vulnerabilidad son aquellos que por circunstancias de pobreza, origen étnico, estado de salud, edad, género o discapacidad se encuentran en una situación de mayor indefensión para hacer frente a los problemas que plantea la vida, y no cuentan con los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades básicas. La vulnerabilidad coloca a quien la vive en una situación de desventaja en el ejercicio pleno de sus derechos y libertades (CNDH).

Entidad federativa	Leyes estatales	Artículos
Coahuila*	Ley para el desarrollo integral de las personas con discapacidad en el estado de Coahuila.	Artículo 65
Colima*	Ley para la integración y desarrollo social de las personas con discapacidad del estado de Colima.	Artículo 27
Distrito Federal	Ley para la integración al desarrollo de las personas con discapacidad del Distrito Federal.	
Durango*	Ley estatal para la integración social de las personas con discapacidad.	Artículo 25
Guanajuato	Ley para las personas con capacidades diferentes.	
Guerrero	Ley para el bienestar e incorporación social de las personas con discapacidad.	
Hidalgo	Ley para la atención de personas con discapacidad.	
Jalisco	Ley para la atención y desarrollo integral de personas con discapacidad.	
México	Ley para la protección e integración al desarrollo de las personas con discapacidad en el Estado de México.	
Michoacán*	Ley para personas con discapacidad en el estado de Michoacán de Ocampo.	Sección III Artículos 27 y 29
Morelos*	Ley de atención integral para personas con discapacidad en el estado de Morelos.	Artículo 49
Nayarit	Ley de integración social de personas con discapacidad.	
Nuevo León*	Ley de personas con discapacidad del estado de Nuevo León.	Artículo 18 Fracciones I y VIII
Oaxaca	Ley de atención a personas con discapacidad del estado de Oaxaca.	
Puebla	Ley de integración social de personas con discapacidad del estado de Puebla.	
Querétaro	Ley para la atención e integración social de las personas con discapacidad del estado de Querétaro.	
Quintana Roo*	Ley de protección y desarrollo integral para las personas con discapacidad del estado de Quintana Roo.	Artículo 39
San Luis Potosí*	Ley estatal para las personas con discapacidad.	Artículo 41 Fracción V Artículo 44 Fracción XII
Sinaloa*	Ley de integración social de personas con discapacidad del estado de Sinaloa.	Artículo 40

Entidad federativa	Leyes estatales	Artículos
Sonora*	Ley de integración social para personas con discapacidad.	Artículo 2º Fracción XVII Artículo 6º Fracción 12 Artículo 7º Fracciones VII y X Artículo 31 Fracción XIII
Tabasco	Ley para la protección y el desarrollo de los discapacitados del estado de Tabasco.	
Tamaulipas	Ley de integración social de personas con discapacidad.	
Tlaxcala	Ley para personas con capacidades diferentes en el estado de Tlaxcala.	
Veracruz	Ley de integración para personas con capacidades diferentes del estado de Veracruz de Ignacio de Llave.	
Yucatán	Ley para la integración de personas con discapacidad del estado de Yucatán.	
Zacatecas*	Ley estatal para la integración al desarrollo social de las personas con discapacidad.	Artículo 4º Fracciones VII y XII Artículo 53 Fracción V

* En la actualidad, 17 entidades federativas del país reconocen en sus leyes estatales sobre las personas con discapacidad, el derecho de las personas sordas a la educación y, en su caso, al uso de la LSM (datos actualizados hasta julio de 2012).

Enfoques de atención educativa: enfoque médico y enfoque sociocultural

La atención educativa de las personas con discapacidad auditiva ha sido motivo de una constante discusión histórica entre dos posturas encontradas: el enfoque médico-terapéutico y el enfoque sociocultural, también reconocidos actualmente como paradigmas médico-asistencialista y de derechos humanos, respectivamente. A finales del siglo XIX, los pioneros en la educación de las personas sordas señalaron que ser sordo no significa tener discapacidad intelectual, por lo que hicieron esfuerzos por educar e integrar a la sociedad a estas personas mediante la adquisición y el dominio de la lengua de señas.

Sin embargo, a lo largo del siglo XX, esta mirada sociocultural de la sordera se abandonó poco a poco debido al éxito de algunos alumnos sordos en el logro del aprendizaje de la lengua oral y de su comprensión por medio de la lectura labiofacial,

lo cual alimentó la esperanza de que todas las personas sordas podrían desarrollar la lengua oral para comunicarse e integrarse sin problemas a la sociedad. En consecuencia, se puso mayor énfasis en el aprendizaje de la lengua oral y de su comprensión a través de la lectura labiofacial.

Asimismo, los avances tecnológicos y la postura médica de intentar “reparar” la sordera, dieron como resultado una mirada diferente, a la que se le conoce como modelo médico o clínico.

El enfoque médico se centra en que el niño sordo “oiga y hable” oralmente sin considerar sus características y necesidades, por lo que en la mayoría de los casos, las personas sordas que logran hablar, lo hacen con unas cuantas palabras sin poder establecer una comunicación fluida, por tanto han quedado sin lenguaje y sin una educación apropiada para desarrollarse socialmente.

Por esta razón, es necesario reconocer los derechos humanos fundamentales de las personas sordas: “el acceso sin restricciones a un idioma natural y propio, a la enseñanza, al trabajo, a la comunidad, a la cultura, a una existencia plena e integrada” (Sacks, 1989:42). Sin lengua, una persona no puede lograr un desarrollo intelectual acorde a su potencial, limitándose seriamente su desarrollo pleno como ser humano.

Ahora bien, desde el enfoque sociocultural, el sordo no es un enfermo que requiere ser curado, es una persona con una característica distintiva que lo hace pertenecer a una minoría lingüística y cultural, con características y necesidades específicas. El bilingüismo se basa en este enfoque, y denomina a este grupo de la población como personas sordas que tienen derecho a ser reconocidas, aceptadas y educadas de acuerdo con sus propias características (Romero y Nasielsker, 1999).

El siguiente cuadro muestra algunas ideas y visiones acerca de la sordera desde cada uno de estos enfoques de atención.

	Enfoque médico-terapéutico	Enfoque sociocultural
Concepción de las personas sordas	Personas con una discapacidad auditiva. Hace mayor hincapié en la pérdida o la ausencia de la audición.	Personas sordas con potencial de desarrollo, que pueden formar comunidades lingüísticas y culturales con las que se identifican plenamente.
Lenguaje	Personas con una discapacidad, una pérdida o faltante. El acceso al lenguaje oral depende enteramente de un trabajo terapéutico largo e intensivo. El niño sordo no adquiere sino aprende, la lengua oral.	Las personas sordas poseen una capacidad innata para adquirir un lenguaje, si éste les es plenamente accesible. Las lenguas de señas les son naturalmente accesibles y el desarrollo lingüístico puede ocurrir sin problema ni retraso.

	Enfoque médico-terapéutico	Enfoque sociocultural
Educación	Apuesta a la integración del niño sordo en escuelas regulares con apoyo parcial o de maestros especialistas, y el trabajo intensivo de manera individual con terapeutas del lenguaje.	La educación de las personas sordas se debe brindar en ambientes bilingües (interacción con alumnos y maestros sordos y oyentes, así como intérpretes), en los cuales la lengua de señas se utilice como primera lengua, y que aprenda la lengua escrita como una segunda lengua.
Metas y expectativas	<p>Que la persona con discapacidad auditiva se desarrolle plenamente en todos los ámbitos (lingüístico, académico, social y emocional), mediante la comunicación oral, con el fin de que hable y se integre en la sociedad al igual que cualquier oyente.</p> <p>Que aprenda la lengua oral que se habla en su comunidad (código), en sus modalidades oral y escrita.</p>	<p>Que la persona sorda se desarrolle plenamente en todos los ámbitos (lingüístico, académico, social y emocional), a través de una lengua de señas.</p> <p>Que adquiera una lengua de señas (código) y aprenda la lengua oral que se habla en su comunidad en su modalidad escrita y, para quienes les sea posible, a través de la lengua oral. Que se reconozca y acepte como una persona sorda.</p> <p>Que se relacione de manera eficiente con personas sordas y oyentes.</p>
Ayudas técnicas	<p>Los auxiliares auditivos e implantes cocleares favorecen que la persona con discapacidad auditiva oiga.</p> <p>Con estos recursos, acompañados de un intensivo entrenamiento auditivo y terapia de lenguaje, se puede lograr que las personas escuchen y se comuniquen de manera oral.</p>	<p>Aceptación de las tecnologías en la medida en que éstas sean de verdadera utilidad a la persona.</p> <p>Reconocimiento de ellos mismos como personas sordas (con o sin auxiliares o implante coclear).</p> <p>El uso de estas tecnologías se considera como un recurso adicional.</p>

DEFINICIONES GENERALES DEL ALUMNO SORDO Y LA SORDERA

El Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Conadis), como coordinador del Grupo de Trabajo sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de la Comisión Política Gubernamental en materia de derechos humanos, en colaboración con un grupo de representantes de distintas instituciones gubernamentales, coordinados por la Comisión de Grupos en Situación de Vulnerabilidad de la Secretaría de Gobernación (Segob), publicó en 2012 un glosario para todos los funcionarios de las secretarías de la Administración Pública, en el cual se define a la discapacidad auditiva como: “La restricción en la función de la pérdida de los sonidos externos. Cuando la pérdida es de superficial a moderada, se necesita el uso de auxiliares auditivos pero pueden adquirir la lengua oral a través de la retroalimentación de información que reciben por la vía auditiva. Cuando la pérdida auditiva no es funcional para la vida diaria, la adquisición de la lengua oral no se da de manera natural es por ello que utilizan la visión como principal vía de entrada de la información para aprender y para comunicarse, por lo que la lengua natural de las personas con esta condición es la Lengua de Señas Mexicana”.⁸

En general, el nivel auditivo diagnosticado por medio de un estudio audiológico cuidadoso es el fundamento para clasificar la audición en: audición normal y pérdidas leves, moderadas, severas y profundas (SEP, 2006:58).

Se considera audición normal la que reconoce el sonido entre 0 y 20 decibeles. Las pérdidas leves y moderadas incluyen niveles auditivos entre 25 y 65 decibeles; las pérdidas profundas y severas de 65 decibeles en adelante. La discriminación de las palabras

⁸ Conadis, 2012. Disponible en http://conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/glosario_terminos_sobre_discapacidad.pdf

después de 70 decibeles de pérdida es muy deficiente o nula, por tanto la accesibilidad a la lengua hablada también.

Para la comunidad de personas sordas, la diferencia entre una persona sorda y una persona con hipoacusia es que la primera se comunica a través de la lengua de señas y pertenece a la comunidad, por lo que comparte una misma visión del mundo; mientras que las personas con hipoacusia pueden desarrollar el aprendizaje de la lengua oral a pesar de su pérdida auditiva, ya que cuentan con suficiente ganancia auditiva para distinguir sonidos del lenguaje.

Para una mayor comprensión de la sordera, Romero y Nasielsker (SEP, 1999) distinguen entre alumnos con menor dependencia visual, es decir, con pérdidas auditivas menores, y alumnos con mayor dependencia visual por presentar pérdidas auditivas mayores; esta diferencia es el punto de partida para entender las distintas necesidades de uno y otro grupo de niños.

Cuando un alumno tiene una pérdida auditiva menor (hipoacusia o sordera leve o moderada), generalmente logra desenvolverse en el medio oral al recibir la ayuda necesaria para desarrollar estrategias que le ayuden a compensar su pérdida y a utilizar de manera óptima sus restos auditivos (Romero y Nasielsker, 1999). Los apoyos pueden ser desde un amplificador de sonido hasta los auxiliares auditivos, que le ofrezcan una buena ganancia, además del apoyo de una terapia de lenguaje.

Sin embargo, cuando un alumno desde el nacimiento tiene una pérdida auditiva mayor (sorderas severas y profundas), tendrá mucha dificultad para aprender la lengua oral de forma natural (Romero y Nasielsker, 1999:41). El desarrollo del lenguaje en niños con sordera severa y profunda no suele ser completo ni suficiente para cubrir debidamente sus necesidades de socialización ni de aprendizaje.

Muchas veces las pérdidas auditivas observadas en las audiometrías no son reflejo exacto ni contundente de las posibilidades de oralización de un pequeño. Al respecto Sánchez explica: “Un niño es sordo cuando la pérdida auditiva le impide adquirir naturalmente, espontáneamente una lengua natural oral como primera lengua [...]. Es así que, independientemente de la audición remanente, es la imposibilidad de desarrollar un lenguaje pleno a través de la vía auditiva lo que le pone la rúbrica a la sordera infantil” (2007:22).

En síntesis, la sordera de acuerdo con Ogden (2002), es una gama y un espectro de condiciones. El término se aplica a la gente con muy poca o con ninguna audición, a la gente con una pérdida muy leve de la audición, y a cualquier otra persona con una pérdida moderada. Al contrario de los estereotipos, la gente sorda no es silenciosa. Muchos hablan usando la lengua de señas.

La adquisición de una lengua

El desarrollo del lenguaje se da por medio del contacto que se tiene con una lengua, con lo cual se interpreta la realidad, se transmiten modelos de vida de una sociedad, su cultura, patrones étnicos y cognitivos. La adquisición de la lengua se da siempre en contexto como un proceso espontáneo y asistemático.

Todos los niños, incluyendo los que tienen una discapacidad auditiva, ya sea hipoacusia o sordera, tienen la capacidad innata para adquirir el lenguaje. Un diagnóstico temprano o desde el nacimiento, es una herramienta esencial para las familias y los profesionales que les permitirá tomar decisiones a tiempo y favorecer la comunicación del niño y el desarrollo temprano de la lengua que le sea más accesible: oral o signada.

Cuando un niño sordo nace en el seno de una familia sorda, ve un **lenguaje visual** desde que su mamá lo lleva en brazos. Tiene la capacidad de mostrar sus primeras (señas) palabras y de expresarse ampliamente antes de ir a la escuela.

Romero y Nasielsker (1999) señalan que cuando un niño tiene una pérdida auditiva superficial, comúnmente puede adquirir lenguaje, recibir información y adaptarse al entorno, con la ayuda necesaria; sin embargo, si la pérdida auditiva es mayor, esta necesidad de compensación implica modificaciones importantes en su forma de vida, en su familia y en el ambiente escolar. Al respecto, es importante tomar decisiones oportunas y acertadas en favor del desarrollo integral.

En la actualidad, el sector salud promueve y asegura la detección oportuna de pérdidas auditivas en niños recién nacidos mediante la implementación del Programa de acción específico 2007-2012, Tamiz auditivo neonatal (Secretaría de Salud, 2009), el cual es una herramienta esencial para poder contar con un diagnóstico temprano, tomar las decisiones a tiempo y comenzar lo más pronto posible con el desarrollo del lenguaje para evitar retrasos.

Orientación a los padres de familia

Los padres de niños sordos deben saber que son personas con los mismos derechos que cualquier otra. Los niños sordos cuentan con identidad y personalidad distintas de la sordera. Es decir, la sordera es sólo un rasgo más, como tener el pelo de un color y los ojos de otro (Ogden, 1996).

En ese sentido, los padres de un niño sordo enfrentan retos importantes; por ejemplo, cómo afrontar la sordera del niño, porque muy probablemente no han conocido a otras personas sordas o a padres de otros niños sordos que les permitan conocer qué pueden esperar de su hijo. Relacionarse con otras personas sordas (niños, jóvenes y adultos) permitirá entender la sordera.

Como docentes, es necesario informar a los padres acerca de las características y potencialidades que tiene su hijo o hija sorda, con el fin de que puedan tomar decisiones en beneficio de su hijo. En este contexto, es recomendable hablar acerca de las aptitudes y dificultades para el aprendizaje de una lengua, así como de la importancia de adquirir una lengua en edad temprana.

Si los padres o la persona que están al cuidado de un bebé sordo son oyentes, es recomendable orientarlos para que se pongan en contacto con otras personas sordas que les ayuden a considerar que hay diferentes posibilidades de desarrollo para sus hijos. Asimismo, es importante que busquen ayuda con profesionales de la salud y la educación para que los orienten acerca de instituciones educativas, programas educativos y programas terapéuticos dirigidos a las personas sordas que existan en la comunidad.

Cuando el niño llegue a la edad escolar, es fundamental que padres y docentes platicuen acerca de las capacidades, potencialidades y aptitudes, así como dificultades que puede presentar el alumno. En este sentido, el docente será de gran ayuda para orientar a madres y padres de niños sordos, o bien para identificar cuando un niño tiene algún grado de pérdida auditiva y los padres aún no lo identifican.

Por tanto, los profesionales deberán tomar en cuenta las siguientes interrogantes para guiar, informar y apoyar a madres y padres de niños sordos:

1. ¿Cómo se comunican las madres, los padres o los tutores con el niño sordo?
2. ¿Qué dudas y expectativas tienen las madres, los padres o los tutores acerca de su hijo sordo?
3. ¿Qué tipo de información requieren para tomar decisiones?
4. ¿Qué tipo de escuelas y programas educativos, médicos o terapéuticos existen en la comunidad?
5. ¿Cómo y cuándo entrar en contacto con otras personas sordas o familiares de otros niños sordos para enriquecerse con sus experiencias?

Los padres, las familias, los cuidadores primarios, las autoridades educativas y los maestros deben conocer algunos datos importantes del niño sordo:

- Las personas sordas tienen los mismos derechos que cualquier otra persona.
- Todos los niños, incluyendo los niños sordos, tienen capacidad innata para adquirir el lenguaje.
- La mayoría de las personas sordas no han logrado un nivel satisfactorio de comunicación oral, a pesar de haber asistido a escuelas especiales; por ello, han optado, en algún momento de su vida, por aprender y comunicarse mediante la lengua de señas.
- La mayoría de las personas sordas no alcanzan a desarrollar las competencias que establece la Educación Básica, en relación con sus pares oyentes, por no tener un medio de comunicación que les permita acceder a la información de los contenidos de los programas de estudio, y comprenderla.
- La falta de lengua tiene un efecto directo en el desarrollo intelectual de las personas.
- Se ha comprobado que la lengua de señas es la forma natural en que las personas sordas pueden desarrollar sus capacidades intelectuales al máximo (Johnson, Liddell y Erting, 1989).
- Adquirir una lengua de señas no impide que se realice el trabajo de oralización, y si el niño tiene restos auditivos y aptitudes para desarrollar la lengua oral, aprenda a hacerlo (de manera extraescolar). Por el contrario, un niño sordo que desde muy temprana edad conoce el poder de las palabras, tratará de utilizarlas en una u otra modalidad, dependiendo de quién sea su receptor, como lo hace cualquier niño bilingüe hablando con su padre en inglés y su madre en español alternativamente, sin problema.
- La relación individuo-comunidad sobre la que se asienta el proceso de socialización de un niño, es fundamental para el desarrollo pleno y armónico de toda persona (Nervi, 2003).
- Es necesario que padres e hijos cuenten con un mismo código lingüístico para que pueda darse una verdadera comunicación.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Oviedo (2006) definió el término **lengua** como el sistema de signos utilizado por una comunidad (idioma). Las *lenguas signadas* se refieren a la lengua de señas que se emplea en cada país o comunidad. Por ejemplo, en Estados Unidos se emplea la Lengua de Señas Americana; en Suecia, la Lengua de Señas Sueca; en Venezuela, la Lengua de Señas Venezolana, y en México, la mayoría de las personas sordas emplean la Lengua de Señas Mexicana (LSM).

Existe diferencia entre los términos lenguaje y lengua. El lenguaje se utiliza para hacer referencia a la habilidad o facultad humana que nos permite construir un sistema lingüístico para comunicarnos, un sistema de signos o lengua, es decir, la capacidad de crear y usar una o varias lenguas.

También es común encontrar los términos lenguaje manual o lenguaje de signos (aunque no son los oficiales en México) como sinónimos de lengua para hacer referencia a la lengua o lenguas utilizadas por las comunidades de personas sordas que tienen como característica común utilizar las manos, la cara y el cuerpo como sistemas lingüísticos completos.⁹

Muchos sordos adultos refieren haber vivido aislados y desintegrados dentro de sus familias debido a que la comunicación con sus padres y hermanos no era próspera y efectiva. Otros también han expresado y descrito sus experiencias de integración en la escuela regular y el aislamiento social y académico que sufrieron en dicho proceso por la falta de un código de comunicación.

⁹ En este texto aparecerán dichos términos en algunas citas textuales.

Los problemas más importantes que surgen de la sordera no se relacionan con las restricciones en la audición, sino con las restricciones en la comunicación. Por esta razón, es necesario que los alumnos sordos adquieran una lengua, e idealmente logren el aprendizaje del español en su modalidad escrita, para que puedan comunicarse de manera eficiente y asegurar la recepción de la información que requieren.

El niño sordo necesita estar informado por medio de la modalidad lingüística que utilice (la lectura labial, sus restos auditivos o la lengua de señas); por ello, requiere que sus padres y maestros se aseguren de informarle lo que ocurre a su alrededor, lo que se habla en un programa de televisión, lo que pasa en una película, lo que está hablando su papá en la mesa, lo que dice el maestro de Educación Física al grupo, o del anuncio que hace la directora en la entrada de clases.

Al llegar a la escuela, el niño sordo debe hacer lo que cualquier niño de su edad: relacionarse y comunicarse con otros, jugar, descubrir, aprender, recibir información, crecer. Aunque el lenguaje y el pensamiento parecen surgir de una capacidad humana innata, sólo se desarrollan y se nutren mediante situaciones de interacción social. La escuela entonces, debe poner los medios para que esto suceda. Únicamente cuando el niño en verdad ha adquirido una lengua para comunicarse podrá adquirir los aprendizajes esperados en el ámbito educativo.

Generalmente, los programas educativos para los alumnos sordos continúan con la pretensión de lograr que los niños accedan al currículo escolar transmitido por medio de la lengua oral; en algunos casos entienden una parte, aunque la mayoría de ellos no comprenden del todo. Por esta razón, el niño sordo se encuentra en una gran desventaja respecto a los niños oyentes de su edad, no sólo en su desarrollo lingüístico, sino también en su desarrollo cognitivo y social.

Este rezago es resultado de la falta de acceso a la información y al contenido académico, debido a la ausencia de una verdadera competencia lingüística y de una lengua que les permita acceder a la información y a desarrollarse plenamente como humanos, a través de la comunicación con los demás (Obregón, 2006).

Acceso natural a la lengua y el periodo crítico de adquisición

La mayor parte de los niños ingresa al preescolar con un desarrollo lingüístico adecuado, adquirido de manera natural en sus hogares. Se estima que a los seis años los niños cuentan con un vocabulario muy amplio, con el cual pueden comunicarse de manera eficiente y, posteriormente, aprender una lengua escrita. Sin embargo, la mayoría de los niños sordos inician la adquisición o el aprendizaje de la lengua hasta ingresar a la escuela, lo que supone una gran desventaja.

Adquirir una lengua implica tener acceso a la misma. El niño sordo profundo no puede acercarse a la lengua que no escucha, es capaz de aprenderla pero no de manera natural y requiere de años de trabajo especializado.

Las consecuencias de una privación total o parcial de acceso para la adquisición de una lengua de señas ha sido el punto crucial en las políticas educativas para las personas sordas en muchos países, se ha hecho hincapié en que la exposición temprana a la lengua de señas sea obligatoria para no poner en este riesgo a ningún niño.

Existe evidencia de que la capacidad de aprender una primera lengua de manera eficiente ocurre durante los primeros años de vida de un niño (Lenneberg, 1981 y Rodríguez Ortiz, 2005), etapa conocida como *periodo crítico* para la adquisición de cualquier lengua. Algunos lingüistas señalan que este periodo va de 0 a 7 años; otros consideran que es menor, de 0 a 4 años, y algunos más, que se extiende hasta los ocho años. Lo cierto es que la posibilidad de aprender una lengua de manera natural se reduce con los años.

Por esta razón, “si un niño no tiene acceso a la adquisición de su lengua primera, se compromete seriamente el desarrollo normal del lenguaje” (Sanchez, 2007:13). Para la mayoría de los niños sordos, el proceso de adquisición de una lengua con frecuencia se retrasa: “Los sordos, excepción hecha de los hijos de sordos, no tienen un desarrollo normal del lenguaje” (Sánchez, 2009:4). Esto se debe, en primera instancia, a que la lengua de la mayoría, la lengua oral, les es inaccesible y en segunda, a la tardanza en el diagnóstico oportuno y la falta de acceso a ambientes en los cuales el niño sordo desde edad temprana, y sus padres, al descubrir su sordera, puedan entrar en contacto con una lengua de señas, lengua que su hijo podría adquirir de manera natural.

El proceso de oralización es sumamente largo y complejo. En las personas con sordera profunda, hablar es una técnica que hay que enseñar y requiere de años, lo que implica que el niño sordo no disponga de la información a la que un niño oyente tiene acceso por poseer un lenguaje complejo y eficiente desde muy pequeño (Preisler, 1999).

Como lo explican Romero y Nasielsker (1999:41) “en los niños con pérdida auditiva mayor, la adquisición de la lengua oral excede los tiempos del desarrollo normal y las etapas críticas del desarrollo, esto es, los periodos biológicamente ideales para acceder a cierto conocimiento en forma natural y completa”. Por esta razón, entre más pronto se enseñe al niño sordo la lengua de señas utilizada por niños y adultos que la hablan con eficiencia, éste logrará una mejor competencia lingüística, y el rezago lingüístico y cognitivo será menor o nulo, ya que las señas le son plenamente accesibles por tratarse de un lenguaje visual (Sacks, 1989).

Por estas razones, cuando se compara a los niños con sordera expuestos a lenguas de señas desde su nacimiento con otros que únicamente han sido expuestos a la lengua oral, al menos en la infancia temprana, “el desarrollo cognitivo, socioemocional

y comunicativo de los primeros, es superior al de los segundos” (Rodríguez Ortiz, 2005: 31). Por lo anterior, padres, médicos y maestros deben estar informados de la importancia de un diagnóstico oportuno y una atención temprana.

El niño con pérdida auditiva severa dependerá en gran medida de la información que reciba visualmente para comunicarse y aprender, y tendrá mucha dificultad para aprender la lengua oral.

Actualmente, en nuestro país existe un número reducido de lugares que favorecen la LSM desde la edad preescolar. La lengua de señas es una lengua que por ser visual les es plenamente accesible a las personas sordas; por ello, es recomendable que una vez que se realice el diagnóstico se enseñe la LSM, con el fin de favorecer el proceso de adquisición del lenguaje.

En algunos países como en Estados Unidos, Inglaterra, Venezuela y Suiza, existen proyectos de centros de atención para bebés sordos, en los cuales el personal que labora son adultos sordos o adultos que tienen una buena competencia comunicativa en la lengua de señas, con lo que se ofrece al bebé un contacto con el lenguaje visual desde los primeros meses de vida.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad señala que las políticas educativas de los países deben facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas desde edades tempranas.

En ese sentido, es necesario estimular la adquisición del lenguaje a temprana edad para favorecer el desarrollo de las habilidades cognitivas, sociales y culturales esperadas en los niños sordos de acuerdo con sus procesos de desarrollo y aprendizaje.

En México, muchos niños sordos siguen llegando a la edad escolar (de tres años de edad en adelante) con poca o ninguna competencia en una lengua natural (lengua de señas o español) y en consecuencia con serias limitaciones en la habilidades mencionadas. “El lenguaje debe transmitirse y aprenderse lo antes posible porque si no, puede quedar permanentemente trastornado y retardado su desarrollo” (Sacks, 1989:42).

No sólo los niños sordos deben iniciar el aprendizaje de la lengua de señas, también sus padres, hermanos, cuidadores primarios, sus maestros y compañeros de clase, con el fin de que puedan comunicarse con él y simultáneamente lograr la comunicación escrita y en algunos casos la oralización.

Este contacto se puede lograr al acercarse a las asociaciones de personas sordas que hay en cada entidad y ciudad, a los grupos de intérpretes competentes en lengua de señas o clubes que abren espacios para las personas sordas, o a personas que, como ellos, tienen hijos o familiares sordos y poseen experiencias y aprendizajes que pueden compartirles.

Es preciso recordar que el acceso natural a la lengua en el niño sordo, le permitirá comunicarse con sus padres y familiares; desarrollar sus capacidades cognitivas

durante la infancia; adquirir conocimientos del mundo, y comunicarse integralmente con el mundo circundante (Grosjean, 1996).

El aprendizaje de la lengua oral: la terapia del lenguaje como complemento

El aprendizaje del habla para el niño sordo con pérdida auditiva de moderada a severa no puede darse como un proceso natural de adquisición, requiere por tanto, de una enseñanza directa que implica la repetición, la corrección, la retroalimentación y la enseñanza de habilidades complejas y específicas que en la mayoría de los casos llevan años de trabajo terapéutico, enfocados principalmente en la oralización, como se ha mencionado. En algunos casos, debido a diversos factores, los resultados de la oralización son muy positivos, sin embargo, hay personas sordas que no logran hablar y dominar la lectura de los labios, por lo que su comunicación se ve limitada.

Los modelos tradicionales de la educación del sordo invierten muchos años en la enseñanza de la lengua oral, a partir de la premisa de que si el niño sordo logra hablar y comprender a través de la lectura labiofacial, se integrará plenamente a la sociedad, no obstante, la mayoría de los sordos no logra ser competente en el uso de la lengua oral y tener una comunicación efectiva.

El desarrollo de las habilidades del habla y la lectura labiofacial deben considerarse aprendizajes por perfeccionar, que dependen en gran medida de los restos auditivos de cada niño. Por esta razón, no todas las personas sordas podrán aprender la lengua oral de manera eficiente a pesar de que reciban terapia de lenguaje por tiempo prolongado.

Además, el criterio de enfocar la educación a la enseñanza de la modalidad oral de una lengua que no se puede adquirir de manera natural, y hacer hincapié en las habilidades del habla, ha tenido como consecuencia dejar de lado el óptimo desarrollo cognitivo y emocional de los sordos.

En la actualidad, la tecnología ofrece el implante coclear como alternativa. Si bien para algunos sordos (con pérdida auditiva profunda) el implante puede tener un considerable impacto en el desarrollo del habla, también es cierto que no sucede así en todos los casos. La información auditiva por sí sola no es suficiente para el desarrollo de la lengua oral, y el éxito de una implantación depende de múltiples factores.

No todos los niños sordos son candidatos a ser implantados, para ello se requiere de la opinión de médicos especializados, terapeutas de lenguaje, el apoyo emocional y, primordialmente, que la familia conozca las implicaciones que tendrá la cirugía, el entrenamiento auditivo posterior a la recuperación de la cirugía, la terapia de lenguaje y los costos de mantenimiento que esto implica; así como saber que el implante coclear o los auxiliares auditivos no garantizan por sí solos que la persona reciba la información auditiva nece-

saría para el desarrollo de la lengua oral. Su éxito depende de múltiples factores, como el diagnóstico oportuno, el grado de pérdida auditiva y el tipo de auxiliar que se recomienda para cada persona; el buen estado, uso y mantenimiento del auxiliar o implante; el entrenamiento auditivo, la terapia de lenguaje, el apoyo psicológico y el apoyo familiar, entre otros. Sobre todo, los padres y maestros no deben buscar en el implante coclear una solución mágica al reto que representa tener un niño “diferente” a los demás, sino aceptarlo con esa diferencia, porque el niño sordo no dejará de ser sordo con o sin éste.

La terapia de lenguaje puede y debe darse como un complemento terapéutico extraescolar, nunca como la única opción de comunicación. El erróneo supuesto de que un niño sordo aprenderá a hablar y leer los labios sólo si es expuesto únicamente a la lengua oral, ha tenido consecuencias sumamente nocivas en las prácticas educativas para esta población, y ha expuesto a muchos sordos a crecer incomunicados y desinformados. Por lo que la educación que reciban debe favorecer la adquisición de competencias para el aprendizaje, la vida, el trabajo, la participación social, y para crecer como individuos íntegros, a partir de contar con un código de comunicación eficiente.

Ser bilingüe-bicultural: el derecho del niño sordo

El bilingüismo en la educación de los alumnos sordos implica desarrollar al máximo dos lenguas de modalidad distinta (Herrera, 2003). Por un lado, la lengua de señas como primera lengua, la cual como ya se explicó, para los alumnos sordos es plenamente accesible y, por el otro, la lengua de la mayoría, en nuestro caso el español, en su modalidad escrita y para algunos de ellos, también en su modalidad hablada, como una segunda lengua.

Todas las lenguas de señas, tanto la mexicana como las de otros países, son lenguas completas con estructuras gramaticales que pueden expresar el pensamiento de igual manera que cualquier lengua oral. Esto es, cumplen las mismas funciones que cualquier otra.

Ser bilingüe no significa hablar dos idiomas al mismo tiempo, ni en el caso de los sordos ni en ningún otro caso. Diversas investigaciones sobre lenguas de señas en diferentes partes del mundo, han demostrado que el intento de la corriente de la Comunicación total,¹⁰ mediante lo que denominó el *bimodalismo*¹¹ (hablar y signar a la vez) no es válido ni posible.

¹⁰ Defiende el uso de cualquier recurso lingüístico, sea lengua oral, lengua de señas y códigos manuales, entre otros, con el propósito de facilitar la comunicación entre las personas sordas.

¹¹ Sistema artificial que tiene como base el oralismo complementado con gestos manuales. Se le define como el uso simultáneo de lenguaje oral y el lenguaje de señas del país que corresponda, pero también usa signos creados para facilitar la correspondencia de la modalidad manual y el español hablado, con la estructura gramatical del lenguaje oral.

El uso de algunas señas para apoyar la lengua oral, tampoco es hablar en lengua de señas. El hecho de tratar de hablar y signar simultáneamente, parece ser una habilidad que rebasa al hablante físicamente, porque la lengua de señas no sólo son movimientos de las manos, sino también movimientos corporales y gestuales con una intención comunicativa y cognitiva; no es posible pensar en dos gramáticas distintas al mismo tiempo, por lo que al utilizar un bimodalismo hace que se deterioren ambas lenguas (no se habla bien ni en una ni en la otra) dando como resultado una comunicación parcialmente comprensible.

Ser bilingüe significa conocer y manejar, en un nivel u otro, dos lenguas diferentes. “El bilingüismo no requiere que la persona sea igual de competente en todas las lenguas, ni que su competencia permanezca invariable a lo largo del tiempo” (Rodríguez, 2005:39); esto es, que el niño sordo que desarrolla una lengua de señas, puede ir aprendiendo también el español como una segunda lengua, en su modalidad escrita (o hablada según sus posibilidades y sus restos auditivos), pero su competencia en la última no será necesariamente igual que en la primera, y dependerá del trabajo que se realice en la escuela, para que logre acceder a un nivel de competencia superior en el conocimiento de la lengua de la mayoría de las personas, en nuestro caso, del español.

El bilingüismo no es un fenómeno de todo o nada, es decir, se manifiesta cuando el alumno sordo ya es muy competente en su comunicación a través de la lengua de señas y menos competente en la comprensión y expresión del español escrito. El dominio de las lenguas es progresivo e infinito.

Por lo que las niñas y los niños sordos, cualquiera que sea el nivel de pérdida auditiva que presenten, deben tener derecho a crecer bilingües y a conocer las dos culturas en que estarán inmersos; al conocer y usar la lengua de señas y el español (en su modalidad escrita y, cuando sea posible, en su modalidad hablada) el niño alcanzará un completo desarrollo de sus capacidades cognitivas, lingüísticas y sociales.

En ese sentido, la educación del niño sordo debe hacer valer este derecho, favoreciendo que esté en contacto con las dos comunidades lingüísticas y fomentando la necesidad de aprender y usar ambas lenguas.

Tener contacto desde una edad temprana con dos lenguas ofrece a cualquier niño, y en este caso al niño sordo, un óptimo desarrollo cognitivo y personal, aunado a la posibilidad de identificarse culturalmente con dos comunidades lingüísticas.

EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA LOS ALUMNOS SORDOS

“La inclusión aspira al desarrollo de una escuela plural en la que todos los niños de la comunidad tengan cabida, sea cual fuere su origen social y cultural y sus características individuales” (Blanco, 2007).

El principio pedagógico 1.8. (SEP, 2011) señala la importancia de favorecer la inclusión para atender a la diversidad. En ese contexto, los alumnos sordos como parte de esa diversidad, requieren de estrategias de enseñanza diferenciadas, las cuales tienen que estar enfocadas en brindar acceso a los aprendizajes y eliminar las barreras que limiten su participación. La mayor barrera a la que los alumnos sordos se enfrentan es comunicarse desde un mismo código lingüístico y la falta de condiciones en las escuelas para promover la adquisición y el uso de la lengua de señas como medio para adquirir los aprendizajes que la educación promueve en todos los alumnos.

Por tanto, usar la lengua de señas y aprender el español escrito para adquirir los aprendizajes que el currículo señala, son condiciones básicas para hacer efectivo el derecho a la educación de los alumnos sordos.

Es prioritario reconocer que para hablar de una verdadera inclusión de los alumnos sordos en cualquier contexto escolar, éste requiere de un medio de comunicación eficiente como la LSM, la cual permita a los alumnos sordos acceder a la información escolar. La inclusión de alumnos sordos a escuelas tiene como objetivo primordial que el niño sordo tenga las mismas oportunidades educativas que el resto de los alumnos.

La generación de escuelas inclusivas que atiendan a la diversidad de los alumnos, representa un reto de cambios conceptuales y culturales profundos de los sistemas educativos, debido a que implica que todo el personal de la escuela lleve a cabo acciones que favorezcan prácticas educativas de atención a la diversidad. Es necesario

asegurar que los alumnos sordos adquieran los mismos conocimientos que obtiene el resto de los alumnos en el salón de clases, y sin lenguaje, esto no es posible.

A continuación se describen las condiciones necesarias que deben existir en los centros escolares de Educación Básica para atender a los alumnos sordos. Estas condiciones se enmarcan en el contexto de los servicios que ofrecen los Centro de Atención Múltiple (escuelas de educación especial) y las escuelas regulares, ambas de Educación Básica.

Centros de Atención Múltiple (CAM) con énfasis en la atención de alumnos sordos

Un CAM con énfasis en la atención de alumnos sordos debe procurar:

1. Contar con un programa de enseñanza que favorezca la adquisición y el desarrollo de la LSM como primera lengua para los niños sordos, prioritariamente en los primeros años de escolarización (educación inicial y preescolar).
2. Tener un programa de enseñanza de la LSM como segunda lengua para los docentes, padres de familia de los alumnos sordos y demás alumnos oyentes, que asegure un ambiente bilingüe y bicultural en la escuela y en su casa.
3. Asegurar que la escuela conforme comunidades de alumnos sordos (la escuela en su conjunto o en una o varias aulas) y usen la LSM como medio de comunicación.
4. Contar con la participación de adultos sordos que funjan como modelos lingüísticos de cultura e identidad de los alumnos sordos, y asegurar de manera permanente su profesionalización.
5. Contar con la participación de intérpretes de LSM que favorezcan la comunicación entre oyentes y sordos.
6. Orientar sus proyectos escolares para la enseñanza de la lectura y la escritura del español como segunda lengua.
7. Favorecer que los alumnos que cursan la educación primaria utilicen la lengua escrita como medio de comunicación y de acceso a la información.
8. Incluir materiales con orientación visual y bilingüe, como diccionarios, cuentos, libros, videos, etcétera, que tengan subtítulos en español y traducción en lengua de señas.
9. Contar con señalizaciones, alarmas y timbres visuales que son accesibles para las personas sordas.

Cuando los alumnos en un CAM se comunican por medio de su lengua natural y aprenden a utilizar la lectura y la escritura de manera autónoma y eficiente, se asegura su logro educativo, es decir, los aprendizajes esperados y el desarrollo de las competencias que se proponen en la Educación Básica, acorde a su edad y grado escolar.

Por ello, se deben focalizar esfuerzos para conformar Centros de Atención Múltiple con alumnos sordos, en una o varias aulas, que pongan énfasis en su atención y donde la lengua de señas sea el canal de comunicación.

Los alumnos sordos al estar en contacto con programas de esta naturaleza desde la educación inicial y básica tendrán una continuidad lingüística que les facilitará, eventualmente, continuar sus estudios favoreciendo el desarrollo de las competencias que el currículo promueve en Educación Básica.

Es innegable que los personas sordas son una minoría y que en algunas poblaciones del país no será posible tener un CAM con énfasis en la atención de niños sordos; por ello, es recomendable y mucho más redituable en estas comunidades centrar esfuerzos en escuelas de Educación Básica regular, para ofrecerles en este contexto las condiciones educativas necesarias para su desarrollo óptimo.

Escuelas regulares de Educación Básica con énfasis en la atención de alumnos sordos

En un contexto de escuela regular con énfasis en la atención de alumnos sordos se debe asegurar que todos los alumnos reciban la información transmitida en la escuela, que los alumnos sordos compartan el mismo ámbito escolar, que se capacite a los maestros de educación regular y educación especial (si la escuela cuenta con este servicio) en torno a la atención que requieren dichos alumnos.

Las escuelas con comunidades de alumnos sordos crean de manera natural un entorno lingüístico realmente bilingüe y aseguran un entorno social favorable para todos. En un esquema de inclusión ideal para el alumno sordo dentro de la misma escuela, no sólo debe haber un número significativo de alumnos sordos, también un número específico de personal (directivos, docentes, intérpretes de LSM, adultos sordos, auxiliares educativos, personal administrativo o de servicio) que sean usuarios competentes de la LSM.

Si bien no es posible que todas las escuelas y todas las aulas cuenten con intérpretes de lengua de señas y adultos sordos, si es posible que los alumnos sordos se agrupen en escuelas regulares con énfasis en la atención de niños sordos. Las escuelas con este perfil darán la oportunidad de lograr una socialización real y de construir una identidad de grupo que de otra manera no podría darse.

En síntesis, el énfasis facilitará:

- Profesionalizar a los docentes en la lengua de señas y en la atención educativa para alumnos sordos.
- Crear un entorno lingüístico realmente bilingüe-bicultural.
- Asegurar un entorno social favorable para todos.

Una escuela regular con énfasis en la atención de alumnos sordos debe eliminar todas las barreras que obstaculicen su aprendizaje y participación, y propiciar una inclusión real en todos los ámbitos de la vida de los alumnos como se sugiere en la siguiente tabla:

Ámbito	Condiciones	
Escolar	Diseñar un programa de enseñanza para favorecer la adquisición y el desarrollo de la LSM como primera lengua para los niños sordos.	Vinculación con la comunidad de personas sordas.
	Diseñar un programa de enseñanza de la LSM como segunda lengua para los docentes, padres de familia de los alumnos sordos y demás alumnos oyentes.	
	Asegurar la inclusión de más de un niño sordo en la misma escuela.	
	Contratar y profesionalizar a adultos sordos que funjan como modelos lingüísticos de cultura e identidad de los alumnos sordos.	
	Contar con una propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura y escritura del español como segunda lengua.	
Áulico	Sensibilizar a los alumnos oyentes, compañeros de los alumnos sordos, en el respeto a la cultura, la lengua e identidad de los alumnos sordos.	
	Contar con docentes que sean competentes en el uso de la LSM.	
	Incluir materiales visuales bilingües como diccionarios, cuentos, libros, etcétera, que tengan subtítulos en español y traducción en lengua de señas.	

Ámbito	Condiciones	
Familiar	Reconocer el potencial y las capacidades de sus hijos sordos.	Vinculación con la comunidad de personas sordas.
	Participar en el proceso educativo de sus hijos sordos.	
	Uso competente en la LSM para comunicarse con sus hijos.	
Social	Sensibilizar acerca de la necesidad y el respeto a códigos de comunicación diversos.	
	Aceptar y respetar a la comunidad de personas sordas.	
	Generar oportunidades para asegurar la permanencia y continuidad en otros niveles del ámbito académico.	
	Brindar oportunidades de acceso al ámbito laboral en igualdad de condiciones que otras personas.	

Contar con escuelas con énfasis en la atención de niños sordos beneficia el desarrollo lingüístico, emocional, social y académico de estos niños, en un ambiente bilingüe y bicultural de enseñanza, se ofrece un entorno en donde dos lenguas son valoradas de igual manera como medios para el aprendizaje (Brisk y Harrington, 2000), y en donde el niño sordo puede adquirir un nivel de comprensión y expresión de la segunda lengua (español en nuestro país) en su modalidad escrita.

El éxito en la atención de los alumnos sordos en un contexto escolar exclusivo para sordos, como en algunos CAM o en una escuela regular de Educación Básica con énfasis en la atención de niños sordos, depende de su competencia en el uso de la lengua de señas, del dominio que tenga de la lengua escrita, de las capacidades del alumno para acceder a la lengua oral y de las condiciones que le ofrecen ambos tipos de escuelas en su comunidad.

Los maestros de comunicación competentes en Lengua de Señas Mexicana y los intérpretes en el aula

Un contexto de inclusión efectivo para alumnos sordos en el aula regular no puede darse sin la presencia de otros alumnos sordos y de intérpretes competentes de tiempo completo en la escuela, ya que es imposible pretender que el maestro pueda dirigirse

a los alumnos usando dos lenguas al mismo tiempo. Los alumnos sordos que asisten a una escuela regular, al igual que los demás alumnos, requieren de un código que les permita comunicarse, aprender y participar en cualquier actividad escolar.

La presencia de los intérpretes certificados en el aula tiene un doble beneficio, ya que el niño sordo accede a la misma información que sus pares oyentes, y al mismo tiempo, los alumnos y el maestro de aula se van acercando al aprendizaje de la lengua de señas.

Se ha observado que la presencia e interacción de alumnos sordos y adultos (docentes o intérpretes) que se comunican en lengua de señas en una escuela regular, propicia que los alumnos oyentes se conviertan en usuarios competentes de la misma e incluso actúen algunas veces como intérpretes de sus compañeros sordos.

En general, las funciones de un intérprete de LSM certificado en el ámbito escolar deberán ser las siguientes:

- Interpretar en todo momento para los alumnos sordos lo que se transmite y sucede dentro y fuera del aula.
- Interpretar las planificaciones que se lleven a cabo entre el maestro de grupo, el maestro o auxiliar sordo (si es el caso) con el maestro de USAER, que actuaría como maestro especialista de apoyo.
- Interpretar las juntas académicas de Consejo Técnico y extraordinarias entre personal sordo y oyente, así como las que se realizan con los directivos, el personal del plantel y los diversos espacios de formación y actualización docente.
- Interpretar las reuniones con padres de familia, cuando asista alguna persona sorda.
- Brindar asesoría en lengua de señas a los docentes que no cuenten con un adulto sordo en el aula, y ser el enlace de comunicación para que de manera paulatina se les enseñe la LSM.
- Interpretar pláticas de padres de familia oyentes con sus hijos sordos, cuando éstos lo requieran o la escuela lo aconseje, porque en ocasiones los padres no son competentes en el uso de la LSM.
- Realizar las interpretaciones necesarias en las diversas actividades dentro y fuera del aula, así como en salidas extraescolares.
- Interpretar las entrevistas o reuniones de trabajo del equipo de apoyo (docente de educación especial, maestro de comunicación o lenguaje, psicólogo y trabajador social) con los padres de familia sordos.
- Interpretar en las ceremonias cívicas, asambleas escolares, festivales y convivios especiales.
- Interpretar las entrevistas del director de la escuela con padres de familia o alumnos sordos.

En la actualidad, México cuenta con una opción para profesionalizar el servicio de interpretación, ya que el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Conadis) elaboró en 2009, el Estándar de Competencia Laboral EC0085 “Prestación de servicios de Interpretación de Lengua de Señas Mexicana al español y viceversa”,¹² con la finalidad de que por medio del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (Conocer), se otorgue el certificado a los intérpretes que cuenten con esta competencia. Asimismo, el Conadis elaboró el Código de Conducta Profesional para los Intérpretes de la Lengua de Señas Mexicana.¹³

Por otra parte, en el país existen algunos centros educativos en los que se empieza a implementar un modelo educativo que favorece la modalidad lingüística pertinente para comunicarse con los alumnos sordos, y cuentan con la participación de docentes y adultos sordos. Sin embargo, es importante que las escuelas ofrezcan espacios de inclusión, ambientes de aprendizaje y convivencia bilingüe y bicultural que permitan que los niños sordos crezcan y vivan comunicados.

La participación del docente en la inclusión del niño sordo en el aula regular es fundamental, porque debe promover una cultura de respeto a la diversidad, así como modelar de manera constante al resto del grupo para orientar cómo pueden dirigirse a los alumnos sordos y comunicarse con ellos, además de apoyarles dentro del salón.

A través de las interacciones que el docente promueva, de su esfuerzo por aprender y utilizar la LSM, y de buscar la manera de tener constantemente el contacto visual con los alumnos sordos, podrá favorecer la inclusión de los alumnos sordos. No se trata de que los alumnos oyentes tomen una actitud paternalista y mucho menos de compasión hacia sus compañeros sordos, sino de una reflexión de las diferencias, los derechos humanos y la justicia (Macchi y Veinberg, 2005).

Considerando la diversidad geográfica de nuestro país y la variedad de servicios educativos que se ofrecen en muchas localidades rurales, como las escuelas multigrado, unigrado y telesecundarias, entre otras, la inclusión de un alumno sordo a estas opciones educativas será una alternativa. En este caso, es esencial que el maestro de

¹² El Estándar de competencia está dirigido a personas que deben contar con conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes como intérpretes de la LSM al español y viceversa, con la finalidad de atender las necesidades de la comunidad de personas sordas, ya sea como acompañante o enlace personal, o al traducir desde una plataforma de forma masiva o a través de una tecno-conferencia, tanto de manera simultánea como consecutiva, o bien traduciendo textos que le den a leer. Disponible en www.conocer.gob.mx/seccionesExtras/reconocer/paginas/ecmaster.php?estandar=EC0085

¹³ Documento que contribuye a desarrollar una cultura de inclusión en México y coadyuva a generar la toma de conciencia en la sociedad sobre la comunidad de personas sordas, sus derechos, su cultura y su lengua. Establece las bases para un ejercicio ético de la actividad de los y las intérpretes de la Lengua de Señas Mexicana (LSM), además de que representa el resultado de un esfuerzo multidisciplinario en el que participaron gobierno y sociedad civil.

comunicación de los servicios de educación especial implemente acciones posibles para favorecer la comunicación del alumno sordo con los demás agentes educativos, así como la constante búsqueda de la capacitación e información necesaria, para poder promover la comunicación de la mejor manera posible.

En estos contextos, es probable que el maestro del aula no conozca la LSM, al menos en un primer momento, pero tanto él como la familia del alumno sordo deberán buscar opciones para aprenderla. Pueden acercarse, junto con la dirección de la escuela, a comunidades, grupos y asociaciones de personas sordas que estén alrededor de su localidad y asegurar así el acercamiento del niño con otros niños sordos, al menos, ocasionalmente.

GENERALIDADES SOBRE EL MODELO EDUCATIVO BILINGÜE-BICULTURAL (MEBB)

Características básicas

Los educadores e investigadores en la enseñanza de las personas sordas han propuesto, en las últimas dos décadas, una filosofía de enseñanza bilingüe-bicultural, en la cual las lenguas de señas, que adquieren las personas sordas de manera natural, son consideradas como el medio primario y principal de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje. A partir del dominio de esta lengua, las personas sordas aprenden una segunda lengua, es decir, el idioma que se habla en la comunidad en que viven, prioritariamente en su forma escrita –por su relevancia comunicativa con la comunidad de personas oyentes y por ser más accesible a las personas sordas– y, de ser posible, en su forma oral, cuando existan las condiciones para ello. A esto es a lo que se ha denominado Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural para el alumno sordo.

Para el caso de México, la lengua de señas que emplea la mayoría de las personas sordas (primera lengua) es la LSM, y la segunda lengua que deberán aprender es el español, en sus formas escrita y oral. Esta última cuando les sea accesible.

La revisión de tres décadas en la implementación de este modelo en Suecia, Dinamarca y Estados Unidos muestra que el dominio de la lengua de señas como primera lengua es un factor poderoso que influye positivamente en el dominio de la lengua de la mayoría como segunda lengua (Mahshine, 1995), entendiéndose que el dominio de la segunda lengua no necesariamente involucra la habilidad para articularla correctamente, implica su comprensión y expresión por medio de la lectura y la escritura (y en algunos casos también, a través del habla y de la lectura labiofacial).

Los resultados educativos que se han logrado mediante la implementación de este modelo manifiestan la superación de los logros obtenidos con generaciones previas de estudiantes sordos (Mashine, 1995). En Suecia, por ejemplo, se ha demostrado que

con la puesta en marcha del Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural en las escuelas para sordos, 50% de los estudiantes sordos que terminan la Educación Básica, lo hacen con el mismo nivel de comprensión de lectura que sus pares oyentes, hecho que no sucedía (Svartholm, 2004). Estos éxitos se justifican como el resultado de haber proporcionado a los alumnos sordos acceso temprano a la Lengua de Señas Sueca como primera lengua.

Las investigaciones reportan que los programas bilingües-biculturales promueven el desarrollo del lenguaje, la competencia académica y los beneficios cognitivos desde los años 60. En España, por ejemplo, Fernández Viader refiere que “el acierto de un modelo educativo se produce cuando ofrece respuesta válida para una mayoría de los alumnos y no para un grupo selecto” (2008:36-37).

Los modelos educativos surgen y crecen con características distintas en relación con el momento y el lugar de su desarrollo. Su implementación depende de factores históricos y sociales, así como de las propias instancias educativas que los realizan.

Como señala Fernández (2008), “los proyectos bilingües actuales no son en absoluto uniformes, sino que poseen rasgos distintivos que les otorgan personalidad propia, pues parten de realidades educativas y culturales diferentes, en función de la historia de cada escuela, de su proyecto educativo y curricular, de los recursos humanos y materiales que dispone, así como de la propia trayectoria en la educación de los sordos”.

Promover que en las comunidades educativas y, en particular, en los salones de clases se desarrollen proyectos de trabajo educativo con una orientación bilingüe y bicultural para los estudiantes sordos, permitirá avanzar en la implementación de un modelo de atención de este tipo.

Para introducir un Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural en un CAM o escuela regular, se puede iniciar con una propuesta educativa específica para la población sorda, partiendo de las necesidades que identifiquen en sus alumnos sordos para implementar apoyos como incorporar docentes sordos y oyentes que usen la lengua de señas, así como ofrecer talleres específicos de manera extraescolar para niños sordos, invitando a alumnos de diversas escuelas, padres de familia o de poblaciones vecinas, para que puedan relacionarse; además, se puede iniciar un proyecto comunitario para reunir personas sordas de localidades cercanas.

El Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural parte de la idea de que las personas sordas no son iguales a las personas oyentes –los sordos son sordos– en la medida en que presentan necesidades y condiciones específicas, forman una minoría y como tal se debe garantizar:

- Su contacto inmediato con una lengua que les sea plenamente accesible, la cual puedan adquirir de manera natural, en un periodo razonable, con un diagnóstico oportuno entre 0 y 7 años de edad.
- Que el niño sordo reciba la misma información que el niño oyente cuando está adquiriendo el lenguaje.
- Que pueda tener un desarrollo emocional óptimo, ya que, como es fácil imaginar, el impacto que provoca la imposibilidad de comunicarse de manera plena y eficiente, muchas veces durante años, no afecta sólo el desarrollo intelectual de los niños sordos por la falta del desarrollo del lenguaje, sino también su desarrollo emocional por el aislamiento al que el niño está sometido.
- Que el niño sordo conviva con otros niños sordos y con adultos sordos para que tanto él como sus padres cuenten con modelos de lengua, cultura y de vida, para el desarrollo pleno de su identidad como individuos sordos.
- Que durante el tiempo que el niño esté en la escuela, el maestro se dedique a informarle y formarle, en lugar de enfocarse al desarrollo de habilidades de habla. Esto puede hacerse paralelamente en horario extraescolar por medio de un complemento terapéutico.
- Que el niño desarrolle una lengua con la cual pueda preguntar, opinar, discutir, resolver un problema, aprender, persuadir, relacionarse, expresarse y vincularse con otros. Dando cumplimiento así a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que sostiene en su Artículo 24: Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción lingüística de las personas sordas.

Las primeras experiencias de educación bilingüe-bicultural surgieron por los resultados de investigaciones acerca de los sordos y de las lenguas de señas en ambientes socioculturales, sensibles al respeto de las diferencias.

Ninguna práctica educativa es exportable o importable. En este sentido, Freire dice (1992): “Una misma comprensión de la práctica educativa y una misma metodología de trabajo no operan necesariamente de forma idéntica en contextos diferentes”. Skliar señala: “La intervención es histórica, es cultural. Es por eso que insisto tanto en que las experiencias no pueden ser trasplantadas, sino reinventadas” (p. 8).

Existen diversas formas de introducir un modelo educativo en los lugares de trabajo. Por lo anterior, un CAM o escuela de educación especial y una escuela regular, pueden hacer una propuesta específica para su población de alumnos sordos, partiendo de las necesidades que identifiquen en sus alumnos sordos para la implementación de estos apoyos.

Skliar señala que el bilingüismo se trata de un proceso educativo, de una transformación pedagógica, que pretende fundar y desarrollar una nueva perspectiva educativa (Skliar, 1999:9).

Al implementar el MEBB para la atención educativa de alumnos sordos es necesario que las autoridades educativas, tanto federales como estatales, promuevan los apoyos específicos que se requieren, como docentes especializados, contratación de adultos sordos que funjan como modelos de la lengua y cultura, y de intérpretes de la LSM; brinden capacitación a los docentes para el trabajo del MEBB con alumnos sordos y a los padres de familia; promuevan de manera flexible la organización interna del CAM o de la escuela regular para conformar los grupos con alumnos sordos o con más de un alumno sordo, entre otras cosas. Más adelante se describen otras condiciones y estrategias que se pueden realizar.

El trabajo con los padres de familia también es un componente imprescindible, ya que si la educación bilingüe-bicultural para sus hijos sordos no es una opción elegida por ellos, este modelo de atención no será viable. Es probable que al principio las familias reaccionen con desconfianza y dudas al respecto, porque desconocen la lengua de señas o no han recibido una adecuada orientación en torno a ésta, pero una vez que hayan obtenido la información necesaria y se les acompañe en un proceso de sensibilización, se podrá lograr un trabajo colaborativo entre la escuela y los padres. En consecuencia, es indispensable crear programas de enseñanza de la LSM para mejorar la comunicación en el ámbito familiar, así como brindar a los padres apoyo y orientación continuos.

LOS ADULTOS SORDOS COMO MODELOS DE LENGUA Y VIDA

Perfil y funciones del adulto sordo dentro de la escuela

Las personas sordas adultas deben formar parte de todo programa educativo para niños sordos, incluso en escuelas regulares donde existan relativamente pocos alumnos sordos, ya que son modelos de la cultura, la identidad y la lengua; por tanto, su presencia es importante sobre todo en las primeras etapas de escolaridad, como la educación inicial y preescolar, en las que se iniciará, idealmente, la adquisición de la lengua.

Los adultos sordos son hablantes naturales de la lengua de señas que los alumnos van a adquirir; además, transmiten a los niños una imagen positiva de la sordera.

La escuela debe ofrecer a los niños la oportunidad de conocer, convivir y relacionarse con adultos sordos que los acerquen a la comunidad de personas sordas, para que ellas puedan compartirles experiencias importantes, que son para los niños muestra de un futuro posible y pleno. “Los niños sordos necesitan un modelo lingüístico, cultural y personal con el cual identificarse” (Macchi y Veinberg, 2005:30). Son justamente otras personas sordas el modelo requerido.

Cuando un niño sordo conoce a un adulto sordo, cambia sus expectativas acerca de lo que puede hacer él mismo. Además, el adulto sordo puede ayudar a los padres oyentes con hijos sordos a entender la realidad de la sordera. Conocer adultos sordos competentes les ofrecerá modelos para vislumbrar las posibilidades de su hija o hijo.

En el MEBB debe promoverse la capacitación de las personas sordas que se integran a los programas educativos para actuar como adultos competentes (en la LSM) y significativos, a partir de quienes los niños sordos puedan construir una identidad

sorda positiva. Maestros sordos y oyentes trabajan en equipos bilingües-biculturales en dichos programas, en los que se conjuntan las diferentes competencias, habilidades y destrezas de unos y otros, para el logro de un mismo objetivo.

Dentro de la educación bilingüe-bicultural se requiere de un adulto sordo que sea el modelo de la primera lengua (LSM); sin embargo, es muy importante tomar en cuenta que no cualquier sordo será una persona con habilidades para trabajar con los niños, esto es, que la condición de ser sordo y tener un buen manejo de la LSM, no determinan que la persona sorda pueda trabajar en un contexto educativo.

Para realizar el trabajo educativo es necesario que los adultos sordos y oyentes se capaciten en el trabajo pedagógico y muestren habilidades y aptitudes para el cuidado de menores. En ese sentido, el perfil de los maestros oyentes que trabajan con los alumnos sordos, debe ser semejante a los adultos sordos que se integren en un proyecto educativo.¹⁴ Sánchez señala “Pensamos que un requisito esencial para que el modelo funcione era –y sigue siendo– que los maestros de sordos tuviesen conocimiento pleno de los contenidos de las materias o áreas correspondientes a los distintos grados de educación básica, y sobre esa base apropiarse de los referentes en señas más adecuados” (2008:2).

El personal sordo que se integre al trabajo educativo, no importa en qué nivel o modalidad lo haga, deberá:

- En primera instancia, tener la vocación y aptitud para dedicarse a la educación.
- Estar capacitado para el trabajo docente.
- Conocer y entender los contenidos que se van a trabajar, para asegurar el aprendizaje de los alumnos por medio del estudio de los contenidos académicos.

Algunos adultos sordos también podrán elaborar programas educativos y llevarlos a cabo de manera independiente, mientras que en otras ocasiones podrán integrarse al aula como apoyo de otro maestro (sordo u oyente), quien lo deberá involucrar paulatinamente en la toma de responsabilidades dentro del grupo y de la planeación de actividades.

El adulto sordo también podrá integrarse para actividades y tareas específicas; en el caso de un CAM, para trabajar con los niños sordos, los otros maestros y los padres de familia. En la escuela regular podrá impartir un taller de LSM para los niños sordos y sus compañeros oyentes, los maestros y los padres de familia, un taller de cuentos, un taller de socialización con otros sordos, un taller de expresión artística, un programa

¹⁴ Conoce el enfoque social de derechos de la sordera; maneja la LSM o está en el proceso de aprendizaje de la misma; convive y sabe de la comunidad sorda; y se profesionaliza en la enseñanza del español como segunda lengua.

deportivo o uno para trabajar en la biblioteca escolar, o cualquier otra actividad que la escuela programe y para la cual el adulto sordo sea competente para fungir como asesor, entendiendo la asesoría como un acompañamiento cercano que se da a los docentes y a los alumnos sordos e incluso a padres de familia, para la comprensión e implementación de las nuevas propuestas curriculares, señalado en el principio pedagógico 1.12. El reto está en la resignificación de conceptos y prácticas en la enseñanza y uso de la lengua de señas (SEP, 2011).

Aspectos culturales de la comunidad sorda

La perspectiva de mirar a las personas sordas como una minoría lingüística y cultural, ha ido tomando fuerza y presencia entre educadores, lingüistas e investigadores involucrados en la educación de las personas sordas (Parasnis, 1996). Desde esta perspectiva, la persona sorda forma parte de una minoría que comparte características y problemas de otras minorías de la sociedad, pero que también tiene características y necesidades únicas.

Definir qué es y cómo se conforma una cultura, es complejo; por esta razón, aún está lejos poder concretar una definición de “cultura sorda” (Parasnis, 1996). Para muchos es un concepto cuestionable.

La cultura se transmite a través de las interacciones sociales y la lengua, por lo que al referirnos a la “cultura sorda”, se deben considerar las costumbres, los valores, las tradiciones y los gustos más generalizados que se comparten entre los miembros de una comunidad de personas sordas, conocer cómo se perciben las personas sordas a sí mismas como individuos y como grupo.

El tema de la existencia de una cultura sorda es debatible para algunos, ya que coexisten minorías dentro de la misma minoría, en entornos y contextos tan diversos, que resulta imposible que compartan todos una misma cultura sólo por el hecho de ser sordos.

El término “cultura sorda” se debe entender como el resultado de la relación que se da entre personas sordas que comparten ciertas costumbres, gustos, preocupaciones, que se identifican porque han enfrentado o enfrentan problemas similares, o porque se sienten mejor comunicados entre sí que con los oyentes.

En el pasado, las personas sordas asistían juntas a las mismas escuelas, muchas de las cuales eran escuelas residenciales donde permanecían la mayor parte del tiempo, como la Escuela Nacional para Sordomudos en la Ciudad de México. Esta situación les permitía conformar grupos con características y costumbres compartidas, que les daban una identidad y un sentido de pertenencia, además de que en ellos se sentían plenamente identificados.

Las escuelas, los clubes, las organizaciones y las iglesias desarrollaron durante mucho tiempo un rol vital en la conformación de estas comunidades de personas sordas. Fueron lugares en los que se les ofrecía la posibilidad para socializar, hacer amigos, conocer parejas y crear comunidades; sitios en donde los sordos encontraban sentido de pertenencia e identidad (Muciño, 2006). Con el crecimiento de las ciudades la conformación de los grupos de personas sordas se ha diversificando.

Un aspecto relevante en la cultura sorda es la lengua de señas: “El elemento más rico de la comunidad de personas sordas, es la lengua de señas [...] que ha sido posible conservar a través de muchas generaciones de personas sordas” (Padden en Parasnian, 1996:86). La escuela debe seguir desarrollando un papel fundamental en la preservación de esta riqueza lingüística y cultural, más aún cuando la Declaración de los Derechos Lingüísticos señala: “Que toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a sus miembros adquirir un conocimiento profundo de su patrimonio cultural” (SEP, 2009:13).

Massone, Simón y Gutiérrez (1999) señalan que las lenguas vehiculizan las concepciones del mundo. A través de sus lenguas, los sordos han desarrollado una cultura visual, patrones de socialización, creencias y valores propios. La mayoría de los sordos no nacieron dentro de estos grupos, son hijos de familias oyentes, por lo que es fundamental que encuentren grupos de sordos.

Las personas sordas regularmente encuentran en una comunidad de personas sordas comunicación, información, amistades y, sobre todo, la identificación que no pueden obtener fácilmente alrededor de los oyentes. Por esta razón, “no es sorprendente descubrir que muchos sordos, cuyas familias no comparten con ellos el conocimiento de la lengua de señas, prefieran interactuar con sus amigos que con su propia familia” (Foster en Parasnian, 1996:120).

Oviedo menciona cuatro pilares para entender el concepto de cultura sorda:

1. Experiencia de la exclusión vivida de manera individual y colectiva.
2. Aproximación visual al mundo a través de las lenguas de señas.
3. Importancia de las relaciones comunitarias, convivir con otros sordos.
4. Influencia del entorno oyente (escuela, lengua escrita, familia, sociedad).

Así, el niño sordo deberá conocer que la cultura sorda también se refiere a las producciones artísticas, como: “teatro, pintura, poesía, danza, etc., y al conjunto de costumbres, tradiciones y formas de ver el mundo que las personas sordas han desarrollado en virtud de su vida en colectivo” (Oviedo, 2010).

CAPÍTULO II

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
BASADA EN EL MODELO EDUCATIVO
BILINGÜE-BICULTURAL**

El *Plan de estudios 2011. Educación Básica* define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes; además reconoce que la equidad es uno de los componentes de la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad mexicana y que se ubica en contextos diferenciados.

En las escuelas, la diversidad en la comunidad educativa se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, por tal motivo, aludiendo a la comunidad de personas sordas que se ubica en el aula y que cuenta con aprendizajes para compartir y usar, se busca que se asuman como responsables de sus acciones y actitudes para continuar aprendiendo.

Si bien es cierto que los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo (SEP, 2011), la transformación de la práctica docente será el punto de partida para el logro de los aprendizajes esperados de los alumnos sordos.

Dentro de la propuesta de intervención del Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural que se presenta, se comparten algunas estrategias didácticas que son aplicables tanto para alumnos oyentes como para alumnos sordos, con la finalidad de favorecer su trayecto formativo, a partir de generar ambientes de aprendizaje donde el docente y los alumnos sean partícipes del proceso de aprendizaje y de enseñanza.

La propuesta de intervención pretende generar aprendizajes significativos para todos los alumnos, por lo que no sólo se requiere obtener conocimientos sino desarrollar habilidades, actitudes y valores, que den respuesta a sus necesidades y que les permitan fortalecer sus potencialidades, lo que contribuye a trabajar el desarrollo de competencias que se requieren ante situaciones de la vida cotidiana que enfrentan los alumnos sordos.

Esta propuesta requiere que el docente reconozca que para atender a los alumnos sordos la lengua de señas es el código lingüístico mediante el cual estos alumnos aprenden.

Si bien es necesario que el maestro también aprenda la lengua de señas, es importante señalar que el aprendizaje de una lengua de señas requiere de un proceso como cualquier otra. Sin embargo, puede implementar otras estrategias alternas, ya que la lengua de señas no es un método y no sólo demanda signar palabras aisladas. El MEBB, además de requerir el uso de la lengua de señas también necesita de:

- Promover ambientes de aprendizaje con orientación visual: mantener siempre contacto visual con el alumno, usar carteles, dibujos, fotografías, material concreto, videos y todo recurso visual que esté relacionado con los temas que se desarrollan dentro y fuera del aula.
- Utilizar materiales de apoyo para el aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana, como:
 - El *Diccionario Español–Lengua de Señas Mexicana* (Dielseme).¹ Tomos 1 y 2.
 - El Himno Nacional mexicano en Lengua de Señas Mexicana.²
 - El libro ilustrado *Las maravillas de la comunicación están en nuestras manos. Escucha mis manos y sabrás lo que digo*.³
 - Carteles, tarjetas o libros que contengan el alfabeto en Lengua de Señas Mexicana.
 - Diccionarios ilustrados de palabras o frases en Lengua de Señas Mexicana.
 - Ponerse en contacto con alguna persona sorda o alguna comunidad de personas sordas que empleen la Lengua de Señas Mexicana, para familiarizarse con su lengua y cultura.
- Invitar a adultos sordos a sus aulas para que funjan como modelos de lengua, cultura e identidad.
- Invitar a un intérprete de Lengua de Señas Mexicana certificado, que los ayude a ser un puente de comunicación con el alumno sordo, y entre el alumno sordo y los alumnos oyentes.
- Ver en grupo videos con interpretación en Lengua de Señas Mexicana.

¹ El Dielseme es un material diseñado por la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal.

² Elaborado por la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal.

³ Elaborado por la Dirección de Educación Especial del estado de Jalisco.

Con la finalidad de orientar la práctica docente para la atención de los alumnos oyentes y de los alumnos sordos, a continuación se describen algunas estrategias que además de favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos promueven aprendizajes significativos, funcionales y comunicativos, por lo cual resultan oportunas para los alumnos sordos.

Las estrategias que se comparten surgen de la experiencia en contextos educativos reales con orientación bilingüe y bicultural, y son el resultado de un proceso que ha implicado que directivos y docentes valoren el uso de la lengua de señas, poniendo en el centro de la enseñanza el desarrollo de competencias para el aprendizaje permanente en los alumnos sordos.

El aprendizaje del español como una segunda lengua. Lectura y escritura en el contexto bilingüe-bicultural

Todos los usos y formas que caracterizan a una lengua se adquieren durante la interacción social, esto es, en las conversaciones cotidianas, intercambios formales y actos de lectura y escritura. Las pautas o modos de interacción, que además de la interpretación y producción de textos incluyen una actividad vinculada con un propósito auténtico y con fines comunicativos, constituyen las *prácticas sociales del lenguaje* (SEP, 2011). Hablar desde el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje genera múltiples situaciones de interés e inquietud en los alumnos, que se pueden concretar en proyectos de lectura y escritura de manera significativa.

Para las personas sordas la lectura implica el acceso a la información. El medio para mantenerse en contacto con los eventos, la cultura y los acontecimientos de la vida diaria, así como la vía para su inclusión a la vida laboral. La lectura y la escritura son un medio de comunicación, que también se favorece en la actualidad por medio del espacio cibernético. Sin embargo, “las opciones educativas que la población sorda ha tenido a su alcance les ha permitido que adquieran habilidades restringidas para la lectura y la escritura” (Álvarez y otros, 2004:18).

Cabe señalar que un gran número de personas sordas muestra dificultades para leer y escribir. “Los alumnos sordos en pocas ocasiones han hecho suyas la lectura y la escritura. No son lectores y escritores competentes y por ello no leen ni escriben; tienen dificultades para comprender los textos escritos, y su escritura está alejada de la escritura convencional, lo que repercute, en que sean escasas las personas sordas que superan el nivel de educación secundaria obligatoria y, más aún, las que logran acceder a estudios superiores” (Fernández y Pertusa, 1996).

Numerosos estudios han demostrado a lo largo del tiempo que la mayor parte de los alumnos sordos llegan a alcanzar únicamente un nivel de lectura comparable

al de un niño oyente de nueve o 10 años, correspondiente al cuarto grado de primaria (Svartholm, 2004). Esto se debe al complejo proceso que requiere el alumno sordo para comprender y dominar una lengua que no escucha.

Por otro lado, para los alumnos sordos alcanzar un buen nivel de desempeño en la comprensión y expresión de la lengua escrita significa contar con otra posibilidad comunicativa de diálogo (escritura) y reflexión (lectura) con la sociedad. “En el caso de los sordos, la lengua escrita es la lengua que posibilita acceder a gran parte de la información del medio [...] la lengua escrita se convierte en un puente que le permitirá atravesar de ida y vuelta fronteras culturales, lingüísticas y sociales” (Macchi y Veinberg, 2005:81); sin embargo, leer y escribir para una persona sorda implica el aprendizaje de una segunda lengua.

Cabe señalar que la complejidad en el aprendizaje del español como segunda lengua, radica en que la lengua escrita no tiene ninguna relación sintáctica con la lengua de señas (en el caso de los usuarios de esta lengua), y para las personas sordas oralizadas implica que éstas realmente sean usuarios competentes de la lengua oral, lo cual ocurre en pocos casos. “En promedio, los niveles de desempeño de los sordos en la lectura son dramáticamente más bajos que en los oyentes [...] Esto obviamente se debe a que los individuos sordos se enfrentan a un conjunto de obstáculos que superar al aprender a leer” (Perfetti y Sandak, 2000:37).

Algunas preguntas que permiten entender el proceso de adquisición del español escrito en los alumnos sordos son: ¿Cómo se aprende a leer un código escrito basado en la correspondencia sonora de una lengua que es imposible escuchar? ¿Cómo se puede leer y comprender una lengua escrita que no se conoce? ¿Cómo se aprende a escribir en una lengua desconocida?

El alumno oyente aprende a leer y a escribir cuando descubre la relación entre las grafías escritas y su correspondencia con la lengua que habla y conoce. Una vez establecida esta relación, otro aspecto importante es la cantidad de vocabulario que el niño oyente, sólo con escucharse deletrear, asocia inmediatamente con un concepto.

Para la mayoría de los niños sordos este descubrimiento y asociación son difíciles de realizar, a menos que ya hayan desarrollado un alto nivel de habilidad en la lectura labiofacial y que comprendan un amplio vocabulario a mediante la misma, hechos que ocurren raramente alrededor de los seis años de edad.

Para las personas sordas, la lectura y la escritura no son sistemas paralelos a la lengua que dominan, como lo son para los oyentes.

El alumno sordo hace un gran trabajo para reconocer palabras de manera visual y recordarlas para volver a reconocerlas en textos diversos, o utilizarlas para expresarse. El contexto en que aparecen es importante para comprender e interpretar, para seleccionar el significado adecuado de las mismas (Perfetti y Sandak, 2000). Esto es,

el niño sordo requiere desarrollar múltiples habilidades para aprender a leer y a escribir, entre las cuales se encuentra el desarrollar la competencia metalingüística, es decir, la capacidad de reflexionar acerca de la lengua a través de las comparaciones y análisis que va realizando entre dos lenguas: la lengua de señas (si es que la ha desarrollado) y la lengua escrita que esté aprendiendo (Svartholm, 2004).

Una mejor comprensión de la estructura narrativa de la lengua de señas, mejora el rendimiento lector de los estudiantes sordos (Herrera, 2003). Sería ideal que la enseñanza formal del español escrito se introduzca cuando el alumno sordo cuente con una lengua expresiva, ya sea de señas u oral. Sin embargo, muchos alumnos sordos llegan a la escuela sin una lengua formal, y por ende, muchas veces debe iniciarse casi de manera simultánea el proceso de adquisición de la lengua y la escritura.

El contacto con la lectura y escritura debe realizarse desde que los niños son pequeños. “Al igual que los niños oyentes, los niños sordos necesitan ser expuestos a la lengua escrita mucho antes de que pueda esperarse que inicien su aprendizaje real” (Álvarez y otros, 2004:23).

El niño sordo deberá ir conociendo las reglas del español para poder comprenderlo y escribirlo de manera apropiada. Tendrá que reflexionar en el uso de las reglas y funciones de las palabras a partir de su función (por ejemplo, debe entender el uso del género en artículos y sustantivos; el uso y cambio de las terminaciones verbales con base en la persona y el tiempo, el uso de terminaciones para definir el singular y el plural, etcétera).

El trabajo de escritura debe ser para el niño sordo, como para cualquier otro, un trabajo con sentido, esto es, debe saber qué y para qué está escribiendo.

Algunos ejemplos de actividades de escritura con propósitos y de construcción de aprendizaje son elaborar historias, escribir, por ejemplo, un periódico, un diario, una síntesis de lo que ha aprendido en la clase de historia, un folleto informativo acerca de un tema investigado, el relato de un paseo realizado, y escribir observaciones de la tortuga que cuidó en el salón.

Por otra parte, la tecnología actual y las propias necesidades comunicativas de los sordos ponen al alcance de los mismos, la oportunidad de hacer un uso real y significativo de la lectura y la escritura. Las personas sordas están aprendiendo a leer y escribir gracias al internet, correo electrónico y chat, fuera del sistema escolarizado. Como lo dice Sánchez (2009:12). “En los albores del siglo XXI, a mi criterio en una forma por demás inesperada para los educadores, los sordos se apropiaron de la lengua escrita. Y lo hicieron para comunicarse entre ellos, no con los oyentes, aunque no tengan ningún empacho en hacerlo si hay necesidad. Los intercambios de información entre las personas sordas son múltiples y variados, y es lícito afirmar que en la comunidad de personas sordas se ha desplegado una red comunicacional sumamente

efectiva. Los mensajes van y vienen, se entrecruzan sin pausa, porque prácticamente todos los sordos están pertrechados con el aparato que hace posible este intercambio: el teléfono celular”.

Las personas sordas han encontrado en los mensajes de texto, el *chat* y el correo electrónico, medios de comunicación poderosos que les obligan a utilizar el español escrito de manera constante. “Estos se han revelado como un instrumento formidable para la comunicación escrita, y como resultado de ello, se puede comprobar sin lugar a dudas que la escritura de los sordos ha mejorado notablemente en muy poco tiempo, sin que para ello haya hecho falta ningún método de alfabetización. Es evidente que la escritura en los celulares representa una inesperada pero efficacísima forma de comunicación para los sordos. Y ello ha sido posible porque gracias a ellos la escritura ha cobrado significación [...] todos los sordos se han puesto a usar una herramienta, una técnica que hicieron suya a su medida y a su manera, sin que los oyentes y mucho menos los maestros en las escuelas, se diesen siquiera por enterados” (Sánchez, 2007:5-6).

Al respecto, en Argentina se realizó una investigación para analizar la comunicación de un grupo de jóvenes sordos por medio del correo electrónico. Las investigadoras concluyeron que en los mensajes se muestra evidencia de una constante reflexión de los jóvenes sordos acerca del proceso de escritura y el deseo de aprender a comunicarse mejor en una segunda lengua: “El deseo de obtener respuesta está en relación con la intención de comunicarse y la importancia que tiene el ser comprendido por el otro... Este deseo se corresponde con una nueva forma de enseñarse entre ellos a leer y escribir por este medio” (Massone y otros, 2005:9-12).

Si la escuela brinda a los alumnos sordos la oportunidad de utilizar desde pequeños la lectura y escritura con propósitos auténticos y significativos, facilitará el desarrollo de estos procesos y el conocimiento de esa segunda lengua, indispensable para que puedan comprenderla. Estimularía así el acceso a la información.

Goodman y Goodman, Smith y otros (Mason y Ewoldt, 2005), sostienen que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo. Los buenos lectores se forman en entornos lectores en los cuales, desde muy temprana edad, el niño interactúa con adultos lectores que le acercan a textos apropiados y en los cuales se realizan actividades significativas de lectura y escritura. Lo importante es que el niño aprenda a descubrir que los libros abren la puerta al mundo.

El entorno lector se debe ofrecer a los alumnos sordos u oyentes, utilizando junto con ellos la lengua escrita en sus usos reales y significativos. Un buen nivel de competencia en la lectura y escritura contribuirá a que los sordos puedan tener oportunidades más equitativas, una vida más integrada y un mayor desarrollo de su potencial humano. “Eleva el nivel de competencia lectora de los sordos e incorpora nuevas tecnologías

en sus procesos educativos puede significar para esta comunidad, mayores posibilidades de inclusión social, mejores oportunidades laborales, nuevos horizontes de aprendizaje, una adecuada percepción de las posibilidades de comunicación e información que ofrece el mundo moderno y en general, una mejor calidad de vida” (Álvarez y otros, 2004:19-20).

Por lo anterior, para los alumnos sordos es necesario lograr leer en forma autónoma una diversidad de textos con múltiples propósitos: aprender, informarse o divertirse; emplear la escritura para comunicar ideas, organizar información y expresarse. De esta manera los alumnos entenderán que leer y escribir requiere adoptar modalidades diferentes, de acuerdo con el tipo de texto que se lee o el propósito con el cual se escribe.

El conocimiento acerca del funcionamiento y uso del lenguaje debe relacionarse con la necesidad de que las producciones orales y escritas sean comprendidas, por lo que es deseable que los alumnos sordos participen en eventos comunicativos y presenten información con base en un orden para trabajar, llegar a acuerdos y, en particular, seguir aprendiendo, lo que les permite desarrollar un concepto positivo de sí mismos como usuarios del lenguaje.

La enseñanza del español como segunda lengua debe favorecer las competencias comunicativas del idioma, como identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. Comprender el conocimiento de las características y el significado de los textos, atendiendo su tipo, contexto en el que se emplean y destinatario al que se dirigen. También emplear diferentes modalidades de lectura en función del propósito del texto, las características del mismo y las particularidades del lector, para lograr una construcción de significado, así como a la producción de textos que consideren el contexto, el destinatario y los propósitos que busca, empleando estrategias de producción diversas.

Lectura modelada

Iniciar el proceso de lectura con cualquier niño requiere que tanto padres como maestros lo acerquen de manera normal hacia los libros. A todos los niños les gusta “escuchar” historias. A los alumnos sordos les gusta “verlas”, observar los gestos, ver cuidadosamente las ilustraciones, y por supuesto, si cuentan con una lengua seguir su narración con atención. Lo que explica Lipkin para los padres se aplica igualmente a los maestros: “Confía en la persistente capacidad de tus hijos de inventar, disfrutar, y *escuchar* las historias que les cuentas” (Lipkin, 2000:17). Hazlo, descubrirás maravillas.

Todos hemos sido testigos alguna vez de las caras de asombro y contento de los niños cuando alguien les cuenta una historia. Contar historias es una costumbre

antigua. Las historias sirven para alegrar a alguien; para entretener a un enfermo; para enseñar a un niño un buen o mal actuar; para explicar con metáforas una situación. Desde la antigüedad los hombres sabían muy bien que en las historias residía la auténtica sabiduría (Lipkin, 2000:21).

En un primer momento, como sucede con los niños oyentes, el objetivo de acercar a los alumnos sordos a los libros e historias estará más centrado en el enriquecimiento del lenguaje y la información contenida en los mismos; sin embargo, de manera paralela, el maestro aprovechará para hacer señalamientos en el texto que muestren al niño que las letras **dicen** cosas; les estimulará a reconocer algunas palabras; iniciará la conciencia de que leer, para ellos es **traducir, interpretar y comprender**, eso que dicen las letras, a la lengua que conocen; la lengua de señas sí está generando un ambiente realmente bilingüe, por lo tanto, el docente puede:

- Representar cuentos ilustrados.
- Narrar en lengua de señas o de manera oral (según sea el caso, pero nunca al mismo tiempo) lo que se lee en un cuento.
- Deletrear palabras que se encuentran en los cuentos.
- Asociar una palabra escrita con su seña correspondiente.
- Escribir las noticias del salón explicando y “leyendo” lo que se escribe, e ilustrarlo para dar a los niños claves visuales que les ayuden a recordar y a rescatar el significado.
- “Leer” las imágenes, ver con profundidad lo que expresan.
- Jugar con la identificación de algunas palabras.

Estas son actividades que se pueden hacer con los alumnos sordos desde muy pequeños, para acercarlos al conocimiento de la segunda lengua con propósitos auténticos.

De esta manera, “cuando estos niños se enfrentan al aprendizaje de la lengua oral en su modalidad escrita, tendrán ya un cúmulo de experiencias con los textos escritos que les permitirá relacionar las experiencias lingüísticas recibidas en ambos lenguajes” (Herrera, 2005:4). “Leerles a los alumnos todos los días crea un ambiente compartido tanto por los niños como por los maestros, pone la imaginación en movimiento y ayuda a cultivar amor por la lectura” (Macci y Veinberg, 2005:93).

Además, los cuentos estimulan aspectos cognitivos, afectivos y sociales. Sus ilustraciones brindan una herramienta magnífica para ampliar la información, el vocabulario, el lenguaje y favorecer la comprensión, ayudando al niño sordo, con su natural agudeza visual, a comprender, a preguntarse, a inferir, a comparar, y a vincular.

La manera en que padres y maestros lean cuentos a los niños, los comentarios al respecto, la forma en que relacionen lo contado o leído con las ilustraciones que acom-

pañan al texto, las predicciones e inferencias que hagan los niños, influirá positivamente en un aprendizaje efectivo, contextualizado, integral y significativo.

El cuento, por su parte, es una herramienta fundamental para enriquecer el lenguaje, el pensamiento lógico y crítico, para acercar a los alumnos sordos al aprendizaje del español como segunda lengua y, sobre todo, al conocimiento del mundo que les rodea. Como en todo lo que se hace, “la práctica hace al maestro”, y mientras más historias se cuenten a los alumnos, se hará cada vez mejor.

Al contar un cuento se deben hacer pausas para preguntar a los niños y así monitorear su comprensión; algunos comentarios que enriquezcan la narración; predicciones o anticipaciones que muestren a los niños que un lector experto hace hipótesis antes de conocer el final de una historia; confirmaciones de las predicciones, y luego recapitular, lo que permite a los niños acomodar la información.

Al contar un cuento el maestro inicia un diálogo con los alumnos, no importa la edad de los mismos o la historia que esté leyendo, no importa si éstos son sordos o son oyentes. Esto es lo que significa modelar la lectura.

Desde el enfoque sociopsicolingüístico (Goodman y Goodman, 1990), se entiende que leer no es únicamente decodificar sonidos, sino construir y atribuir significado interactuando con el texto y con lectores más competentes. Este enfoque redefinió la lectura y la enseñanza de la misma, al reconocer que el aprendizaje se da por medio de la interacción social y del contacto con el uso de la misma con propósitos sociales auténticos.

Al respecto, Lejkin dice: “Un cuentacuentos experto no sólo conduce la imaginación alrededor de las interrupciones y otras contradicciones, transformando el rincón del desayuno en un maravilloso salón de banquetes y las macetas de geranios en selvas tropicales, sino que también convence a un grupo de personas para que viajen hasta aquellos lugares secretos y fabulosos sin disponer de diapositivas, mapas o recuerdos” (Hazard, en Lejkin, 2000:27).

La familia y la escuela desempeñan un papel fundamental en la construcción temprana del conocimiento sobre la lectura en actividades cotidianas que involucran a ésta con fines prácticos o recreativos. Si para el niño oyente éste es un punto importante, para el niño sordo y su futura competencia lectora se vuelve crucial.

Molina (2001) explica cómo la lectura oral de cuentos interactiva y dialogada entre el adulto y el niño facilita la construcción temprana de significado textual. Desde pequeños, los niños que gozan de esta experiencia aprenden rápidamente a intervenir en la lectura del cuento señalando, comentando, preguntando e involucrándose cada vez de manera más compleja como participantes activos del acto de leer. De esta manera, el adulto y los niños construyen una lectura dialogada permitiendo una comprensión del texto más profunda, mucho antes de que el pequeño pueda decodificar los textos. En el contexto de alumnos sordos, esta lectura deberá llevarse a cabo por medio de la LSM

por el docente competente en la misma, por el docente sordo o bien por un intérprete calificado.

Es así como los libros se abren ante los niños, ante sus opiniones, sus preguntas, sus interpretaciones y su capacidad de disfrutarlos, y sin darnos cuenta, los alumnos empiezan a formar parte de una comunidad de lectores. Como dice Petit, “Si bien la lectura es con frecuencia una cuestión de familias, es también una cuestión de encuentros [...] cuando los padres no eran lectores o no impulsaban a sus hijos a leer, otras personas cumplieron ese papel de *iniciadores al libro*” (Petit, 1999:150), y en muchos casos esos iniciadores pueden y deben ser sus maestros.

Por esta razón, la lectura de cuentos se convierte en una actividad imprescindible que debería suceder todos los días tanto en la escuela como en el hogar. Esta actividad es necesaria si se quiere lograr la formación de lectores competentes, más en el caso de los alumnos sordos. Para ellos, al igual que para los alumnos oyentes, se aprende a leer, leyendo y a escribir, escribiendo. Aunque en el caso de los sordos esta práctica requerirá de mucho más tiempo para lograr su dominio.

Contar historias no es sólo útil para acercar a los niños a la lectura, contar historias es un arte para transmitir cultura; por ello se sugiere aprovechar los materiales de apoyo con los que se cuenta, como libros de texto, Libros del Rincón y la Biblioteca Escolar o el acceso a internet, ya sea en el aula, la escuela, o en ambas. Estos materiales constituyen un recurso muy enriquecedor para fomentar la lectura en los alumnos sordos.

Escritura modelada

De la misma manera en que el maestro modela lo que hace al leer, deberá aprovechar todos los momentos posibles para modelar la escritura.

Modelar implica hacer un ejercicio metacognitivo, pensar en voz alta acerca de lo que se está haciendo y comunicarlo a los alumnos sordos a través de su lengua, la LSM. De este modo, los niños conocen y comprenden cómo y para qué se escribe, mucho antes de ser capaces de escribir de manera competente.

Un ejemplo ilustrativo de cómo modelar la escritura se describe a continuación; se hace una transcripción de un evento de escritura del Diario del Salón,⁴ con alumnos sordos de tercer grado de preescolar:

⁴ Estrategia holística para enriquecer de manera significativa, comunicativa y funcional la escritura espontánea. La cual se da a través de la proyección a papel acerca de un hecho, noticia y/o acontecimiento que se desea compartir por su relevancia, haciendo uso de la habilidad comunicativa por escrito. Se hace primeramente en LSM y después en papel; se realiza de manera individual o grupal y con la colaboración de todos los compañeros y el docente.

La maestra está sentada frente a los niños que están haciendo un semicírculo frente a una pared en la que cuelga un cartoncillo que indica: “Diario del Salón”. La maestra se comunica con los alumnos en LSM, a la que ellos responden en distintos niveles de adquisición:

Maestra: ¿se acuerdan qué vamos a hacer el miércoles?

Alumno: sí, vamos al mercado.

Maestra: ¡sí!, vamos a ir al mercado como Teo (personaje del cuento con el que se ha estado trabajando). ¿Quién va ir con nosotros? (nadie responde).

Maestra: ¿vamos a ir con Teo al mercado?

Alumno: no.

Alumna: nosotros vamos al mercado.

Maestra: sí, a ver, alcen la mano los que van a ir al mercado.

(Todos los niños alzan la mano, menos dos). Una de las niñas toma la mano de su compañero y se la levanta diciéndole: “tú también vas al mercado”.

Maestra: sí, todos vamos a ir al mercado. Eduardo va ir, Juan va ir, Lupita va ir... (y así continúa).

Maestra: ¿vamos a ir nosotros solos?, ¿caminando por la calle nosotros solos?

Alumna: no, mamá va ir al mercado.

Maestra: ¡ah! sí, la mamá de Silvia va ir al mercado con nosotros.

Alumno: mamá va ir al mercado.

Maestra: sí, tu mamá también va ir al mercado con nosotros.

Así continúa la conversación, con la maestra realizando preguntas y transmitiendo a los niños que sus mamás van a ir con ellos al mercado. Luego, toma sus marcadores de color y sigue:

Maestra: voy a escribir en nuestro diario que vamos a ir todos con las mamás al mercado.

Maestra: ¿cuándo vamos a ir?

Alumno: miércoles.

Maestra: muy bien, voy a escribir aquí... El...miércoles...todos vamos a ir...

Maestra: ¿todos vamos a ir verdad?, aquí escribí: el miércoles **todos** vamos a ir... (la maestra va señalando las palabras), ¿a dónde vamos a ir?

Alumna: mercado.

Maestra: aquí voy a escribir mercado (dice esto haciendo la seña de mercado y luego empieza a deletrear) m-e-r-c-a-d-o (después de deletrear con sus manos, escribe haciendo el deletreo de cada letra nuevamente antes de escribirla).

Maestra: muy bien, aquí dice: El miércoles todos vamos a ir al mercado (vuelve a señalar las palabras), pero no vamos a ir solos. Aquí tenemos que escribir que todas sus mamás van a ir con nosotros.

Maestra: Aquí dice que “nuestras mamás nos van a acompañar”, “mamás nuestras acompañar” (menciona y traduce a LSM). Voy a leer todo lo que escribimos (hace una codificación y decodificación en LSM): “El miércoles todos vamos a ir al mercado. Nuestras mamás nos van a acompañar. Carlitos, ¿dónde dice “mamás”? (Carlitos señala la palabra correctamente).

Maestra: sí, muy bien, ahí dice mamás. Juan Pablo, ¿y dónde dice “miércoles”? (Juan Pablo señala otra palabra).

Maestra: no, ahí no dice miércoles, dice todos porque todos vamos a ir, ¿en dónde dirá miércoles?

Alumna: (señala miércoles de manera adecuada).

Maestra: muy bien, sí, ahí dice miércoles, enséñasela a Juan Pablo para que la vea (la maestra continúa así y pide a los niños que identifiquen otras palabras).

Maestra: (tapa la palabra mercado) vamos a recordar cómo se escribe mercado, a ver, ¿quién se acuerda con qué letra empieza mercado?

Alumno: *m* (hace la configuración manual de esta letra).

Maestra: ¡muy bien! (destapa la primera letra de la palabra mercado), muy bien, es verdad, empieza con la *m*. Y ahora, ¿qué sigue?

(Los niños empiezan a decir letras distintas con sus manos, tratando de adivinar las grafías que siguen, aciertan algunas veces y otras no. Luego todos practican con la maestra el deletreo completo de la palabra que ya destapó).

Maestra: muy bien, ahora vamos a pegarlo donde todos lo podamos ver.

Como se observa en una actividad sencilla y breve, la maestra ha aprovechado para modelar muchos aspectos de la escritura:

- Ha modelado que por medio de la escritura se redactan cosas o situaciones sobre las que se habla.
- Que las palabras que se escriben en español tienen una traducción a la lengua de señas que se utiliza para comunicarse.
- Que se necesita “traducir” la lengua escrita a la lengua de señas para dar sentido a la misma; que las palabras se componen de distintas grafías que tienen una correspondencia con distintas configuraciones de la mano (alfabeto manual).
- Ha modelado también que el error sirve como fuente de aprendizaje (cuando Juan Pablo señaló equivocadamente la palabra demandada, o cuando los niños no sabían qué grafía seguía para deletrear “mercado”).

- Que el aprendizaje de la lengua escrita es un proceso que se va aprendiendo poco a poco y se puede solicitar por otros, como lo menciona el principio pedagógico 1.4, donde existe el trabajo colaborativo y el docente orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir el aprendizaje en colectivo (SEP, 2011).

El maestro debe buscar oportunidades continuamente para modelar la escritura y la lectura. Entre más comunes sean estas prácticas, mayores avances se pueden esperar con el uso y apropiación de la lengua escrita de los alumnos. Escribir avisos, notas, reglas del salón, indicaciones de la rutina diaria, conocimientos nuevos que vayan surgiendo de los cuentos, son sólo algunas ideas de cómo utilizar la escritura modelada en diversos momentos y para distintos propósitos.

No hay una edad límite para modelar la escritura, debe hacerse con alumnos de todas las edades en contextos de escritura apropiados a las mismas.

Lectura con textos predecibles

Para iniciar el trabajo de lectura y escritura, otra herramienta sumamente útil son los **textos de tipo predecible**. Los cuales tienen como característica esencial, el uso de patrones o estructuras gramaticales que se repiten a lo largo de toda la historia y sólo cambia una de las palabras dentro de la frase.

Es fácil comprender que un texto de esta naturaleza ayudará a que los alumnos sordos comprendan una estructura sintáctica determinada y además no tengan que manejar una gran cantidad y variedad de vocabulario al enfrentarse a los mismos, sobre todo cuando se inician en el proceso de adquisición de la lengua escrita.

La estructura repetitiva de estos textos les permite comprender y practicar la lógica que sigue el patrón presentado. Algo muy importante es que además estos textos, por estar destinados a primeros lectores, suelen ir acompañados de ilustraciones que les ayudan a identificar los referentes, e ir y venir del texto a las imágenes. Un ejemplo de este tipo de texto se presenta a continuación (Cowley, 1996):

Cuando estornuda la bruja Luja

Echa el gato a volar

Echa las nubes a volar

Echa el jardín a volar

Echa la lluvia a volar

Echa la casa a volar

Y cuando vuelve a estornudar...

Pone todo en su lugar

En primer lugar, antes de iniciar cualquier actividad relacionada con la lectura de textos se deben explorar las imágenes, hacer predicciones, hablar sobre lo que se ve, formular hipótesis, e identificar el vocabulario que aparecerá en el texto. Como se menciona en párrafos anteriores, esto es, llevar a cabo un diálogo con el niño:

- Miren, ¿quién será esta mujer con una nariz larga y un sombrero picudo?
- ¿Creen que es una bruja?, ¿será mala o será buena?
- Y miren acá, ¿qué le pasó al gato?
- ¡Sí!, está volando, ¿por qué?
- La bruja estornudó, es cierto. A ver, ¿cómo estornudó la bruja? ¡A....A.....chú!
- Y ahora, ¿quién está volando?, (etcétera).

Una vez que los niños hayan comentado lo que pasa en la historia y evocado el vocabulario que seguramente surgirá en el texto escrito, será entonces el momento de acercarlos al mismo.

El maestro comenzará por modelar la lectura de la siguiente manera:

- Leerá el cuento a sus alumnos señalando el texto de izquierda a derecha; remarcando algunas palabras al tiempo que las señala.
- Si es competente, traducirá el texto a la LSM haciendo hincapié en la forma en que lo va decodificando; deletreará (con el alfabeto manual) algunas palabras para hacer reflexionar a los niños acerca de las partes mínimas de las que está compuesto el texto. Es decir, el maestro enseñará a los niños lo que se espera que ellos hagan después.
- Les animará a interactuar con el texto haciendo preguntas como:
 - ¿Quién sabe dónde dice casa? (hace la seña correspondiente a casa o señala la imagen de la casa).
 - Muy bien Paco, ¿cómo supiste que ahí decía casa?
 - Eso está muy bien, Paco supo que decía casa porque recordó que casa empieza con la “c”.
 - ¿Y dónde dirá echa? (hace la seña correspondiente a echar).
 - Sí, aquí dice “¡echa la casa a volar!”

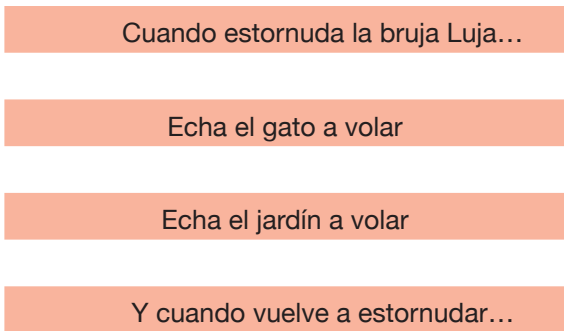
No se puede trabajar un texto sólo una vez con los alumnos, menos si son alumnos sordos. Leer y releer el mismo texto muchas veces, cuando menos para los primeros lectores, les dará la oportunidad de familiarizarse con él, relacionar cada vez mejor las palabras escritas con sus conceptos, comprender el acto de leer, abstraer

significado a través de la lectura, aprender a deletrear y por lo tanto a escribir nuevas palabras.

Es recomendable que el maestro lea varios días el mismo texto junto con sus alumnos. Si éstos conocen la LSM, el maestro señalará las palabras y pedirá primero la lectura “textual”, es decir, palabra-seña, palabra-seña y, posteriormente, su traducción a la lengua de señas (recordando que el español y la lengua de señas tienen estructuras sintácticas diferentes). Si el maestro y/o el alumno sordo no manejan aún la LSM, podrán hacer lectura de las palabras y buscar los referentes de aquéllas que los tengan en las imágenes y podrán identificar palabras mediante la lectura labiofacial, sólo en el caso de que el alumno tenga esta habilidad.

Hacer esto, es decir, leer todos juntos un texto en LSM es como si leyera en voz alta con los alumnos oyentes, a lo que se denomina **lectura compartida**. La lectura compartida brinda a los niños la confianza de “poder” decodificar un texto; la confianza de hacerlo junto con los demás sin temor a equivocarse o a sentirse en una situación de prueba. La lectura compartida lo prepara para que después de leer el texto de manera compartida lo haga de manera individual. Del todo a las partes y luego al todo.

Este tipo de textos también se pueden dividir en partes para comprender mejor su estructura, conocer el español y que los alumnos sordos memoricen visualmente algunas palabras que después identificarán de manera automática. Para favorecer este proceso el maestro puede escribir el texto en tiras de cartulina:



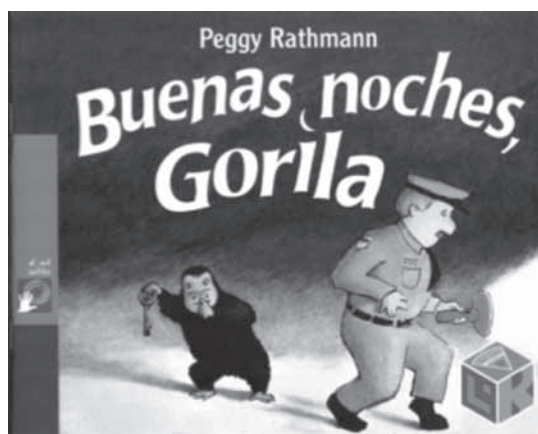
El maestro puede mostrar las ilustraciones y pedir a los alumnos que identifiquen en LSM la oración que corresponde a cada una. También puede desprender los textos del apoyo de las imágenes y leer el cuento con los niños en las tiras de cartulina.

Después cada tira, es decir, cada oración se puede recortar en palabras para que los niños ejerciten el ordenarlas correctamente, y seguir el patrón practicado en los pasos anteriores, lo cual les ayudará a entender y aprender la estructura sintáctica del español.

	Pone	lugar	su	todo	
Echa	casa	la		volar	a
	Nubes	volar	a	las	Echa
Cuando	Y	estornudar		a	vuelve

Es importante mencionar que no importa la modalidad lingüística (lengua oral o LSM) que se utilice para comunicarse con los alumnos sordos, según sus necesidades; la lectura de textos predecibles es una herramienta muy útil para trabajar con ellos el acercamiento a la lectura del español.

Es recomendable que el maestro aproveche al máximo los Libros del Rincón, ya que es un material accesible con el que cuentan, en éstos hallarán todo tipo de textos, además de los predecibles de distintos niveles.



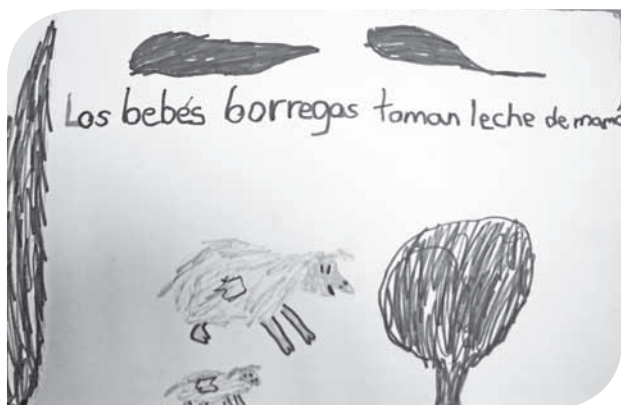
Escritura con patrones

Los textos predecibles también son una gran herramienta para iniciar el proceso de la escritura con los alumnos sordos. Cada texto invita a jugar con su patrón haciendo una historia distinta, y ofrece el andamiaje para volverse escritores.

De este modo, con los alumnos pueden hacerse nuevos textos con base en un texto leído, creando historias:

Cuándo estornuda la bruja Luja, echa *los trastes* a volar
 Cuándo estornuda la bruja Luja, echa *la ropa* a volar
 Cuándo estornuda la bruja Luja, echa *a mi perro* a volar
 Cuándo estornuda la bruja Luja, echa *mi cama* a volar
 Y cuando vuelve a estornudar....
 ¡Nada vuelve a su lugar!

También con ellos pueden escribirse textos que surjan de temas explorados en otras asignaturas:

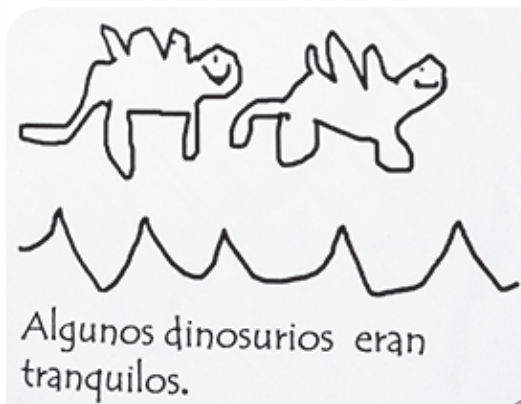


Los borregos nacen de mamá.
Son mamíferos.
Los elefantes nacen de mamá.
Son mamíferos.
Los caballos nacen de mamá.
Son mamíferos.
Los delfines nacen de mamá.
Son mamíferos.
Los cocodrilos nacen de un huevo. ¡No son mamíferos!

Como ejemplo de esta estrategia, con un grupo de niños sordos de primer grado de primaria se escribió un libro acerca de los dinosaurios. Después de explorar el tema se escribieron con los niños, a manera de patrón, las cosas que podían y no podían hacer los dinosaurios. La maestra de computación se unió al proyecto y enseñó a los niños a hacer ilustraciones con el programa Paint. De esta forma los niños publicaron un libro de texto predecible e ilustrado.



Ismael



Saraí

Se pueden crear historias divertidas e imaginadas por los alumnos, aprovechar experiencias agradables, situaciones de conflicto e intereses de los niños:

El espantapájaros
Asustó a Nayeli
Asustó a Juan Carlos
Asustó a Abraham
Asustó a Rubén
¡Pero no asustó a las gallinas!

Leer y recontar

Al leer, el niño sordo que usa una lengua de señas tiene la necesidad de traducir (del español a la misma). Cada vez que alguien lee con alumnos sordos es importante hacer pausas y pedir el recuento de lo leído para asegurarse de que la comprensión del texto se esté dando de manera efectiva. El recuento permite al niño organizar, reconstruir, asociar y reflexionar sobre la información del texto (Brown y Cambourne, 1987).

Si maestro y alumno no conocen la LSM y utilizan la lengua oral como medio de comunicación, esta práctica (recontar) también debe hacerse y asegurarse que el niño vaya comprendiendo lo que lee. Si éste es el caso, no se lleva un proceso de traducción, como con aquellos niños que manejan la LSM, pero sí se apoya la reconstrucción del sentido del texto a través del recuento de lo leído.

La práctica de recontar lo leído no sólo incluye hacerlo en LSM o de manera oral, sino también hacerlo por escrito, algunas veces. Esto puede hacerse, por ejemplo, después de leer con los niños un texto informativo y pedirles que escriban un listado de las cosas más importantes; después de leerles (signando) una historia, pedirles que escriban un relato de la misma con sus propias palabras; después de leer con ellos una lección del libro de texto de geografía, escribir los puntos más importantes (a manera de resumen), en fin, aprovechar múltiples contextos de lectura. El leer y luego escribir permite a los alumnos transferir estructuras de la lectura a su escritura.

Escritura interactiva

El trabajo en el aula permite que la apropiación de los conocimientos involucrados en las prácticas del lenguaje dependa de las oportunidades para participar en diferentes actos donde se hable, lea y escriba. Para muchos alumnos, sobre todo los sordos, la escuela constituye el espacio privilegiado donde esto es posible, porque el docente debe promover que participen en eventos comunicativos reales en los cuales existan productos lingüísticos que satisfagan distintas necesidades.

Escribir de manera interactiva significa escribir junto con otros, aprendiendo unos de los otros, aportando todos. Este tipo de escritura rompe en el niño el miedo a escribir, le permite sentirse más seguro, más acompañado y lo hace tomar el riesgo de la escritura junto con los demás. ¿Cuántos de nosotros nos hemos atrevido a escribir un cuento, un poema, un artículo?, si tuviéramos la oportunidad de hacerlo en grupo sería más fácil que nos animáramos a intentarlo.

Existen diversas formas de trabajar la escritura de manera interactiva con los alumnos sordos, ya sea en trabajo en grupo, en pequeños grupos o en trabajo individual, y se puede realizar con gran variedad de actividades:

- La escritura del Diario del Salón.
- La escritura de un libro sin palabras.
- La escritura de una carta a la directora.
- La escritura de un libro con patrones.
- La síntesis de una historia.
- El resumen de un texto o lección.
- La reflexión de una historia.
- Escribir un cuento entre todos.
- La escritura de mensajes y correos electrónicos en el espacio cibernético.
- La escritura de un diario que otra persona del salón comente o responda.

Son múltiples las oportunidades que se pueden encontrar para trabajar con los niños un texto de manera interactiva. Para que esto sea más claro, a continuación se comparten algunos ejemplos.

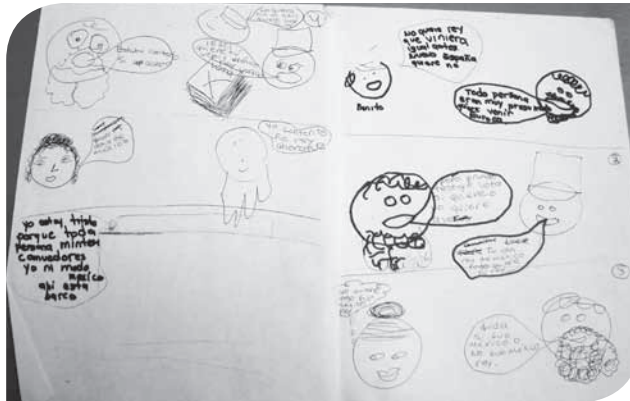
EJEMPLO

Un grupo de alumnos de cuarto grado estudiaba el tema de la Intervención francesa. Para ello, habían visto diversos capítulos de *El vuelo del águila*.⁵ Relacionando el estudio de la historia con el Taller de escritura, la maestra les propuso a los alumnos hacer un libro de la parte que les había parecido más interesante (dándoles la oportunidad de elegir).

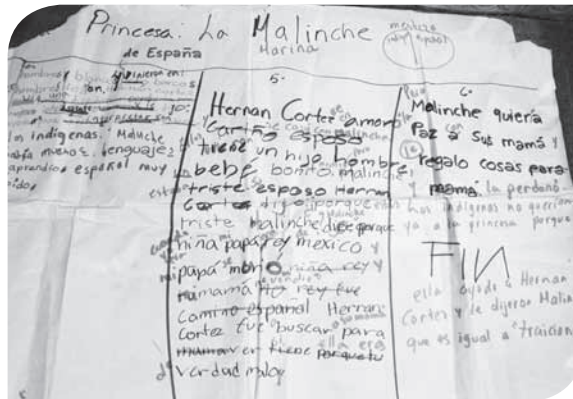
⁵ Serie en video que presenta un periodo de la historia de México, y se televisó en cadena nacional.

Los alumnos decidieron escribir un libro desde la llegada de Maximiliano y Carlota a México, hasta el fusilamiento de Maximiliano y el regreso de Benito Juárez a la Presidencia. Este trabajo implicó una serie de pasos y tareas:

- a) Definir el contenido: para hacer esto, los niños, con ayuda de su maestra y haciendo un borrador de manera interactiva (alguien escribía una idea, otro la completaba, uno más agregaba otra información, y así sucesivamente), escribieron una síntesis de la historia con el principio, el conflicto y la solución o el final del evento que querían relatar en su historia.

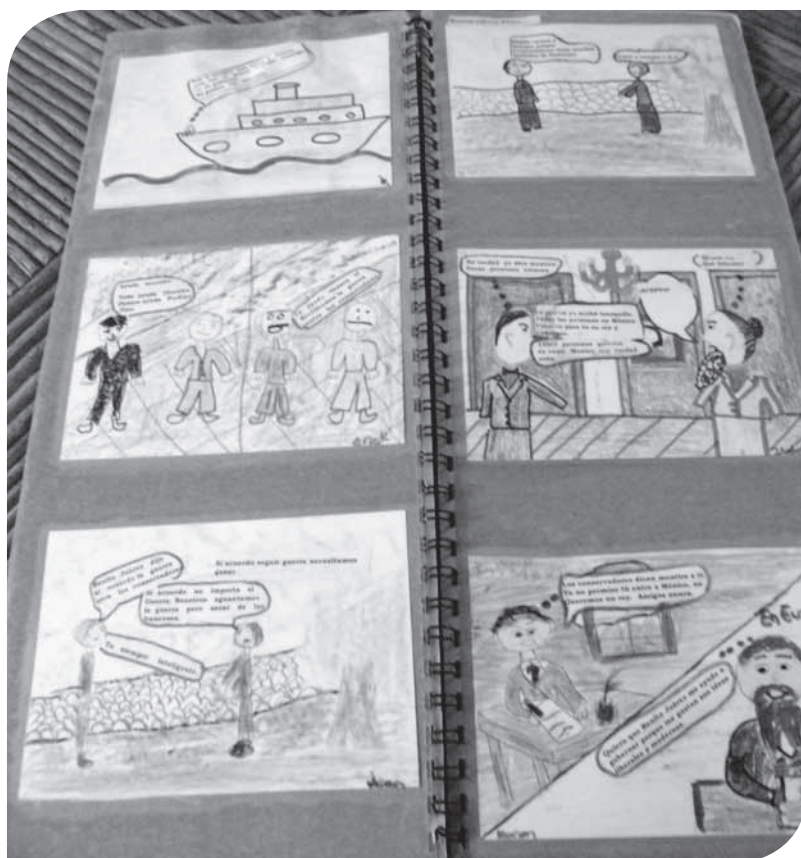


- b) Empezar a escribir el contenido: con apoyo de la línea del tiempo, los alumnos iban describiendo la secuencia de los hechos en orden temporal.



- c) Elegir el formato del libro: después de observar varios libros que la maestra les mostró, los cuales trataban también eventos históricos, los niños decidieron hacer su libro en forma de comic.
- d) Ajustar sus borradores: después de seleccionar el tipo de texto, los niños ilustraron sus borradores y transcribieron las ideas que habían escrito en forma de narración a diálogos entre los personajes.

- e) Corregir: una vez que terminaron los borradores, se empezó un trabajo de corrección entre todo el grupo. Los alumnos iban revisando los borradores y hacían cambios que consideraban necesarios. La maestra los cuestionaba sobre aspectos del español escrito que ya conocían y que habían utilizado de manera incorrecta, para que descubrieran más errores y los cambiaran. La corrección se hizo hasta donde la capacidad de los alumnos les permitió.
- f) Ilustrar: durante todo el proceso, los alumnos hacían las ilustraciones definitivas para su libro.



- g) Editar: los niños transcribieron sus borradores en la computadora de la escuela y cortaron los textos para colocarlos en las ilustraciones correspondientes.
- h) Publicar: cuando el libro estuvo listo, invitaron a la comunidad escolar y a los padres de familia de cuarto grado a la presentación del libro. Los alumnos explicaron el proceso que siguieron para hacer el libro y los aprendizajes que habían logrado a lo largo del trabajo en el Taller de escritura.



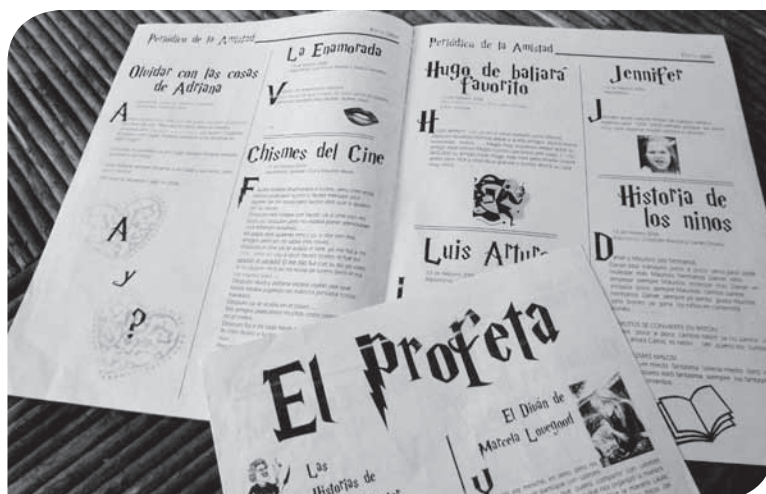
La escritura de este libro tomó meses de trabajo en el Taller de escritura y, sin embargo, fue un proyecto mediante el cual los niños obtuvieron múltiples e importantes aprendizajes, se trabajó de manera integrada relacionando distintas asignaturas (Historia, Español y Educación Artística), y esto culminó en un producto final del que los alumnos se sintieron orgullosos.

EJEMPLO

Se organizó un proyecto de escritura interactiva llevada a cabo por alumnos de cuarto, quinto y sexto en el Taller de escritura. Los niños habían terminado de conocer la historia de *Harry Potter IV*, durante el Taller de lectura, la cual les gustó mucho (se leyó por sesiones en donde un maestro leía el texto en español y un intérprete competente en LSM realizaba la interpretación textual y completa de la obra). Se aprovechó entonces para ponerlos a escribir un periódico escolar como el que leían los alumnos de Howarts. Fue así como se publicó el periódico escolar *El profeta*, para lo cual los niños se agruparon en tríos. Cada grupo escribió y corrigió una noticia o reportaje que se incluyeron en el periódico. Posteriormente, los niños repartieron su periódico a toda la comunidad escolar.

Como se describe en los ejemplos anteriores, constantemente se puede vincular la escritura con el trabajo en otras asignaturas y de esta manera realizar un trabajo transversal.

La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aprendizaje de la lectura y la escritura, es otra modalidad de escritura interactiva que además se utiliza por personas sordas en todo el mundo; es aquella que podemos llevar a cabo a través de internet con el correo electrónico y el *chateo* por mensajes, porque permite a los alumnos crear, compartir, publicar, colaborar y poner a discusión textos propios. Si la escuela no cuenta con computadoras sería benéfico tratar de realizar alianzas con otras instancias cercanas, para que los niños tengan oportunidades de aprender a comunicarse a través del espacio cibernético.



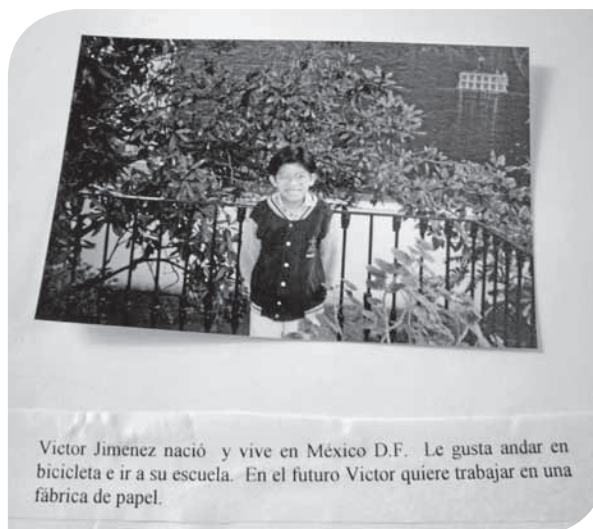
Un ejercicio que ayuda a modelar en los niños la reflexión y el pensamiento metacognitivo, además de utilizar la escritura con un propósito auténtico, es la escritura de **diarios de aprendizaje**. En estos diarios el maestro pide a los alumnos que escriban lo que aprendieron de un tema durante el día, que escriban preguntas que les surjan después de la lección que acaban de discutir, que escriban ideas para hacer un proyecto con el tema recién estudiado, etcétera. Al principio, esta actividad deberá llevarse a cabo a manera de escritura interactiva, con el fin de que los niños puedan realizarla, y poco a poco llevarlos hacia la escritura independiente de este tipo de reflexiones.

El Taller de escritura

El Taller de escritura o taller de escritores es el espacio y el tiempo que asignamos en el horario semanal para escribir con los niños textos de todo tipo, desde sencillos libros con patrones, hasta historias que surgen de sus experiencias y vivencias personales.

Esto es, las actividades ya descritas pueden ser actividades que se lleven a cabo en el espacio asignado al Taller de escritura, y que pueden o no estar relacionadas con el trabajo en otras asignaturas o a algún proyecto específico en el cual se esté trabajando.

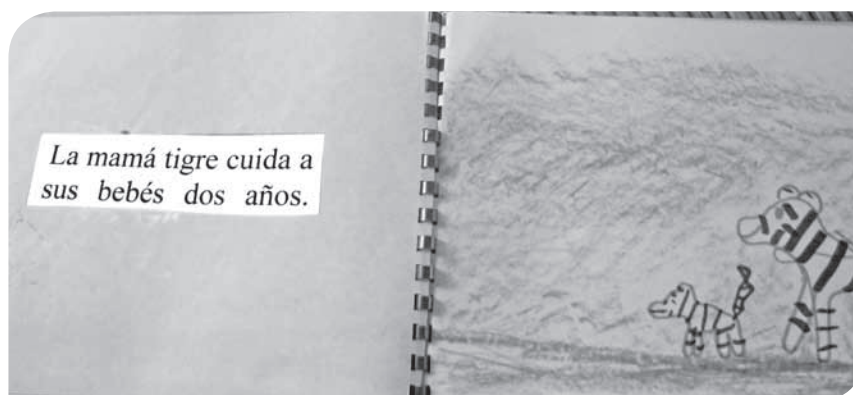
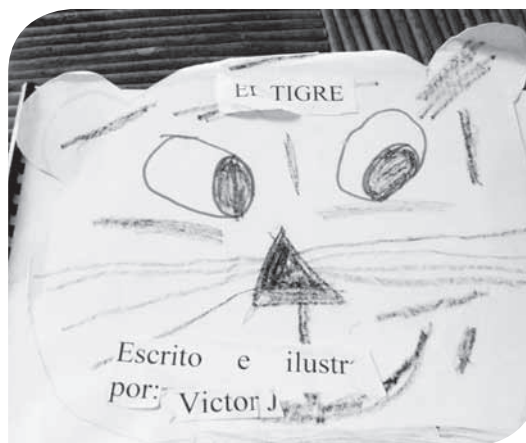
En el taller de escritores se escribe con los niños con propósitos auténticos, para hacer una presentación grupal, elaborar un tríptico informativo, inventar una historia. En este espacio, los alumnos y los maestros nos convertimos en escritores e ilustradores, descubrimos que todos tenemos historias que contar. Asimismo, los niños aprenden que escribir es un proceso que requiere de mucho aprendizaje, mucha práctica y varios pasos, ya que escribir implica (Ruiz y otros, 1996):



- Pensar las ideas, lo que queremos escribir, lo que queremos contar.
- Escribir uno o varios borradores.
- Discutir con otros lo que estamos escribiendo y recibir observaciones y recomendaciones.
- Revisar para hacer cambios necesarios, agregar, quitar.
- Editar, que en el caso de nuestros alumnos sordos implica más que la corrección de la ortografía, la revisión cuidadosa en el uso correcto del español.



El taller de escritores invita a conformarnos como una verdadera comunidad de aprendizaje, en la cual todos aprendemos, todos nos apoyamos, todos producimos de manera individual o con el grupo.⁶



⁶ Muchos ejemplos de trabajos realizados en diversos espacios de escritura y compartidos por maestros de aula, se encuentran en la revista *Lectura y Vida*, *Revista Latinoamericana de Lectura*.

AMBIENTES DE APRENDIZAJE CON ORIENTACIÓN VISUAL

El principio pedagógico 1.3, del Plan de estudios 2011, denomina “ambiente de aprendizaje” al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la actuación del docente es fundamental para construirlos considerando los aprendizajes esperados, el reconocimiento de los elementos del contexto del que son parte los alumnos, la relevancia de los materiales educativos impresos y digitales, así como la interacción que se presenta en el aula.

Hablar de ambientes de aprendizaje con orientación visual, es buscar que los alumnos puedan establecer relaciones entre los contenidos trabajados en la escuela y lo que sucede fuera de la misma. Este movimiento iniciado por Dewey y luego enriquecido y difundido por muchos otros como Goodman y Goodman (1990), ha alcanzado un impacto muy significativo en la educación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Mason y Ewoldt, 1996).

En la educación de los alumnos sordos se propone que la escuela desarrolle ambientes de aprendizaje con orientación visual. Esto es, que siendo la visión el canal principal con el que cuenta el niño sordo para recibir y percibir la información del entorno, las escuelas planeen y trabajen utilizando de manera continua e intensa, información visual a través de la cual los alumnos sordos puedan observar, analizar y comprender con mayor facilidad y profundidad los contenidos académicos. Estos apoyos visuales pueden ser materiales educativos impresos, en video, digitales y, en la medida de lo posible, objetos reales.

Contar con ambientes para el aprendizaje es asegurar una interacción dinámica entre docentes y alumnos, entre los mismos alumnos e involucrar a la comunidad educativa. Se provee un espacio de grandes oportunidades de construir conocimiento y validar, además de aprender del conocimiento de otros. Esta construcción se da a

través de la mediación con el entorno social, lo que acontece en la vida cotidiana de los alumnos y de la sociedad en general.

Es común que los maestros piensen que los retos y las barreras que enfrentan los alumnos sordos se deben a su falta de audición, “a su discapacidad auditiva”, y no a la falta de condiciones de acceso para adquirir su lengua natural y para desarrollar sus capacidades cognitivas, lingüísticas y sociales, y de esta manera acceder al currículo escolar, lo que en ocasiones conlleva al fracaso escolar.

El principio pedagógico 1.8, del Plan de estudios 2011, indica que el maestro debe favorecer la inclusión para atender la diversidad en el salón de clases. En ese sentido, los maestros deben convertir sus aulas en verdaderos espacios inclusivos, de construcción de aprendizajes, de trabajo colaborativo, de investigación y de trabajo en proyectos significativos, funcionales y comunicativos para todos los alumnos, sin excepción.

Por lo tanto, los aprendizajes esperados que utilice el docente con los alumnos sordos deben ser los mismos que se utilizan con los alumnos oyentes, con el fin de brindar una educación equitativa con igualdad de oportunidades y efectiva, “tanto las habilidades comunicativas como las altas expectativas, son dos variables sin las cuales el aprendizaje al máximo, no puede ocurrir [...] Para lograr un desempeño igual (entre sordos y oyentes) todas las partes de la ecuación deben ser iguales” (Lytle y Rovins, 1997:13).

Si se considera que el perfil de egreso de la Educación Básica establece los rasgos que definen el tipo de ciudadano que se espera formar para la vida, así como los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que deberá desarrollar para enfrentar con éxito cualquier tarea; el primer rasgo del perfil de egreso menciona la importancia de que los alumnos utilicen el lenguaje **oral** y **escrito** para comunicarse con claridad y fluidez, y cuenten con herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional (SEP, 2011). A partir del Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural, se espera que los alumnos sordos usen la LSM como primera lengua y el español escrito como segunda lengua, para que puedan comunicarse con claridad y fluidez en distintos contextos sociales y culturales. En el caso de alumnos con restos auditivos es recomendable que desarrollen la expresión oral.

Lo que conlleva a que el maestro tenga presente que muchos alumnos sordos no podrán expresar esta claridad y fluidez de manera oral o con una lectura en voz alta. Sin embargo, esta habilidad comunicativa la podrán realizar a través de la lengua de señas.

Por lo tanto, los **ambientes de aprendizaje con orientación visual** son una propuesta educativa que brinda a los alumnos (sordos y oyentes) la oportunidad y acceso a un ambiente rico en lenguaje (signado u oral, según sea el caso, y en el lenguaje escrito en ambos), ofreciéndoles múltiples oportunidades de experimentar, planear y participar activamente en el aprendizaje (Ruiz y otros, 1996).

Los alumnos sordos, al igual que los oyentes, pueden ser responsables de su propio aprendizaje. Requieren de motivación personal para aprender y de un ambiente que promueva el desarrollo de diversas competencias, por ejemplo:

- Salones en los que de manera continua ocurre la interacción social: trabajo colaborativo en equipo, diálogos, discusiones, debates, presentaciones.
- Salones en donde los textos son una herramienta básica y de uso diario: se lee a los niños, se lee con los niños, y los niños leen de manera independiente todos los días.
- Salones que estimulan constantemente el uso de una o varias lenguas: programas bilingües-biculturales, uso constante de lengua oral (en el caso de los oyentes y de algunos sordos), de señas (en el caso de los sordos) y lengua escrita para todos los alumnos.
- Salones en donde se trabaja en proyectos que puedan vincular aprendizajes de diversas asignaturas.
- Salones en donde se trabaje la resolución de problemas y situaciones.
- Salones en donde se favorece el trabajo independiente de los alumnos.
- Salones donde los alumnos pueden, opinar, sugerir, votar, aprobar, etcétera.
- Salones en donde el maestro tiene en cuenta las experiencias, conocimientos, opiniones, puntos de vista, intereses, diferencias de los alumnos para llevar a cabo el trabajo individual y grupal.

La escuela, concebida de esa forma, es “el lugar en el cual el aprendizaje que ocurre en el presente puede hacernos entender y revivir el pasado y crear posibilidades (competencias) para el futuro” (Short y Burke, 1991).

Para construir **ambientes de aprendizaje con orientación visual**, el maestro puede solicitar el apoyo a los compañeros y a los padres de sus alumnos sordos, para conseguir ilustraciones, recortes, monografías, esquemas y mapas, es decir, material ilustrado de todo tipo que complemente la información de los temas que se desarrollen en clase para que, a través de los mismos, los compañeros y el maestro tengan el apoyo visual que brindan.

Asimismo, el maestro podrá elaborar, junto con sus alumnos, todo tipo de materiales visuales, como esquemas del cuerpo, mapas, planos, maquetas, mapas mentales ilustrados o cualquier otro material gráfico que sea útil para que los alumnos sordos visualicen información relevante que les facilite la comprensión de los contenidos.

TRABAJO POR PROYECTOS

El Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural para el alumno sordo, propone el trabajo docente mediante proyectos didácticos porque es una propuesta de enseñanza que permite el logro de los aprendizajes esperados mediante un conjunto de acciones, interacciones y recursos planteados y orientados hacia la resolución de un problema o situación concreta y a la elaboración de una producción tangible.

Los proyectos son acciones planificadas que involucran secuencias de actividades creativas y cognitivamente desafiantes para propiciar el desarrollo autónomo, la movilización de saberes y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados (SEP, 2011).

Díaz Barriga (2005) y Fillipi (2001) mencionan que el trabajo por proyectos:

- Permite lograr que los alumnos desarrollen competencias para el manejo de situaciones y para toda la vida.
- Promueve la responsabilidad personal.
- Contribuye a potenciar las habilidades intelectuales más allá de la memorización, el pensamiento crítico y evaluativo.
- Requiere de la participación de los alumnos en su planteamiento, su diseño y su seguimiento.
- Propicia la indagación por parte de los alumnos.
- Beneficia la integración del conocimiento y su aplicación a situaciones de la realidad.
- Combina el estudio empírico con la consulta bibliográfica y puede incluir, en ocasiones, propuestas y acciones de cambio en el ámbito social.

- Promueve que los alumnos sigan aprendiendo y el maestro siga enseñando y se retroalimenten de manera mutua.
- Fomenta el trabajo en equipo, la investigación, la búsqueda y la ampliación de conocimientos.
- Favorece el abordaje de los aprendizajes esperados de más de una asignatura.

Mediante los proyectos el trabajo se convierte en “unidades de estudio que invitan al estudiante a aprender, a pensar, a entender, a transferir, a resolver problemas y a crear un mundo mejor” (Salmón, 1999).

Al trabajar por proyectos es preciso recordar que consta de tres momentos: inicio, desarrollo y socialización, y debe partir de los aprendizajes esperados señalados en los programas de estudio correspondientes al grado que cursan los alumnos, además de las inquietudes y los intereses de los alumnos.

Es importante mencionar que antes de iniciar un proyecto el maestro debe empezar por activar y conocer el conocimiento previo que tienen los alumnos acerca del mismo y constatar si la información que manejan es verdadera o equivocada. Esto puede hacerse mediante una pregunta, la discusión de una imagen, la exploración de una noticia, un evento o un escrito libre que posteriormente se comparta; algunas sugerencias para iniciar un proyecto son:

- **Con una idea:** cuidar alguna mascota en el salón de clases para que los niños comprendan el tema de los seres vivos y no vivos, al observar de manera científica sus necesidades y su comportamiento.
- **Para resolver un problema:** hacer una campaña en la escuela para que los niños comprendan el problema de nutrición infantil en México y cómo puede resolverse, y qué acciones deben llevarse a cabo en la escuela para alimentarse de forma adecuada.
- **Para resolver una necesidad:** los alumnos de algún grupo pueden llevar a cabo un trabajo a través del cual realicen varias acciones que serían útiles para cuidar el ambiente; clasificar la basura dentro de la escuela; promover buenas prácticas de alimentación entre los compañeros; limpiar la escuela; juntar alimentos para enviarlos a una zona donde ocurrió un desastre natural; organizar un plan de protección civil, entre otros.
- **Para responder una pregunta:** llevar a cabo una investigación relacionada con una duda o pregunta que se planteó en el salón y que los niños mostraron interés en resolver: ¿por qué sacan fuego los volcanes?, ¿por qué se extinguieron los dinosaurios?, ¿cómo sabemos si realmente procedemos del mono?, ¿por qué los

musulmanes se hincan en una estera estén donde estén?, ¿por qué hay guerras? (véanse ideas en Janssen y Steurnagel, 2004).

- **Para vincular varias asignaturas:** un cuento de esclavos se relaciona con un tema como la esclavitud en América; un libro de diversas leyendas del mundo permite investigar otros países y conocer sus poblaciones y culturas; una historia interesante, por ejemplo, la historia de Anna Frank remite a investigar el tema de la II Guerra Mundial.

De esta manera, los proyectos pueden relacionarse con las ideas que los alumnos van generando, con sus intereses, pero siempre es necesario tener en cuenta los programas de estudio del grado correspondiente. Cuando se despierta el interés es mucho más probable que los alumnos realmente se apropien del proyecto y, por ende, aprendan mediante el mismo, ya que la búsqueda de sus respuestas cobrará un significado verdadero.

Una vez que se genera el proyecto, se va desarrollando y ampliando de manera natural, pero el maestro es quien debe estar atento para identificar y aprovechar las situaciones de interés que surgan, así como planificar para desarrollar el proyecto durante el tiempo previsto.

LITERATURA INFANTIL

En la actualidad, muchas escuelas de alumnos oyentes y sordos utilizan la literatura para la enseñanza de la lectura en contextos auténticos y reales (Mason y Ewoldt, 1996), es decir, textos significativos que engloban una historia, una narración, un poema y, al mismo tiempo, textos completos para que los alumnos puedan comprender su significado.

El acercamiento a la literatura es una herramienta de gran riqueza para ampliar el conocimiento del mundo, así como el desarrollo de la creatividad, el gusto estético, y favorecer la formación crítica y participativa.



Cuando un maestro lee con sus alumnos literatura de calidad, puede comentar con ellos las historias, provocar el diálogo acerca de los problemas que se exponen, además de cuestionarlos respecto a la actitud de los personajes. En consecuencia, los alumnos enriquecerán su cultura, ampliarán su criterio, conocerán lugares lejanos y tiempos remotos, ampliarán sus horizontes, y además establecerán relaciones perdurables con los libros.

Los alumnos sordos requieren estar en contacto con la lengua escrita para formarse como verdaderos lectores. La lectura debe ser un evento social en compañía, y una de las actividades a la que más peso y tiempo se le otorgue en la planificación escolar (Obregón, 2007).



Mediante el trabajo con la literatura el docente enseñará a sus alumnos, entre otras cosas, a:

- Discutir acerca de las historias leídas.
- Expresar ideas y opiniones.
- Vincular las historias con sus propias vivencias.
- Hablar acerca de los sentimientos.
- Opinar, valorar y respetar las opiniones de los demás.
- Conocer el mundo de manera integral: dónde ocurre la historia, cómo es ese lugar, qué costumbres tiene la gente, qué idioma se habla, qué problemas enfrentan, etcétera.
- Relacionar nuestra realidad con las historias leídas, es decir, vincularla con nuestras vidas, nuestras creencias, nuestros prejuicios.
- Vincular la literatura con otras áreas del aprendizaje, como la historia, la geografía y el español.
- Conocer más acerca del mundo y de los seres humanos.
- Hablar sobre valores como la justicia, la tolerancia y el respeto.

Por lo anterior, la enseñanza de la lectura implica formar lectores convirtiéndose en una de las metas más ambiciosas y valiosas que se debe alcanzar como maestros.

Cuando se lee a los alumnos sordos es necesario usar la LSM. La lectura del maestro se convierte en un puente para que los niños conozcan territorios nunca explorados. Cuando se acerca a los alumnos a estas historias, se les muestran opciones para leer autores interesantes y, sobre todo, se provoca una experiencia de lectura en grupo que despierta un verdadero interés por leer, un gusto por la lectura y un modelo para leer comprendiendo (Obregón, 2007).

Para los alumnos sordos, la escuela debe favorecer la lectura como un ejercicio funcional para interactuar con los textos, para que discutan, opinen, intercambien ideas, expresen sentimientos, establezcan relaciones respecto a lo que leen o se les lee, y para que, ayudados por el maestro, profundicen en el con-



tenido del texto al aprovechar su riqueza a través de una lengua en común. El diálogo acerca de lo que se lee constituye un elemento fundamental para la construcción del significado.

Mediante la lectura el maestro tiene la oportunidad de profundizar en muchos temas y sustentarlos de una manera que sea más significativa para los niños. Una buena historia no se olvida. La lectura cumple con innumerables funciones como: transmitir información, divertir, provocar placer, desarrollar el pensamiento crítico, sensibilidad, curiosidad y conocimiento.

Un buen lector se forma desde la infancia temprana, por lo que es necesario que interactúe en un ambiente familiar con la presencia de adultos lectores, que disponga de textos apropiados de acuerdo con su edad y en donde se realicen actividades de lectura y escritura significativas. A este ambiente se le denomina **entorno lector**. El entorno lector se favorece a partir del interés intrínseco y guiado por un adulto lector, en este ambiente el niño se incorpora sin esfuerzo alguno naturalmente, espontáneamente, al mundo de lo escrito (Sánchez, 2009).

EL TEATRO

El teatro favorece la competencia artística y cultural y permite que los alumnos integren a sus habilidades las herramientas necesarias para conocer y comprender el mundo desde una perspectiva estética, ya que promueve el desarrollo del pensamiento artístico a partir de los lenguajes propios de la asignatura de Educación Artística para primaria, y Artes para secundaria.

Para los alumnos sordos, aprender a través del teatro es un medio eficaz porque pueden visualizar la información en una secuencia ordenada de hechos, que les ayudarán a asimilar y ordenar mucho mejor lo aprendido.

Por ello, la forma de trabajo que se sugiere es a partir del diseño de secuencias didácticas que provoquen encuentros vivos, atractivos, retadores y de interés para los alumnos. Es importante brindarles momentos donde exploren, experimenten y tomen decisiones, utilizando herramientas didácticas que les den la sensación de bienestar y satisfacción ante el esfuerzo del trabajo realizado, que cultiven su disposición para involucrarse y acepten riesgos en acciones que los conduzcan a nuevos aprendizajes.



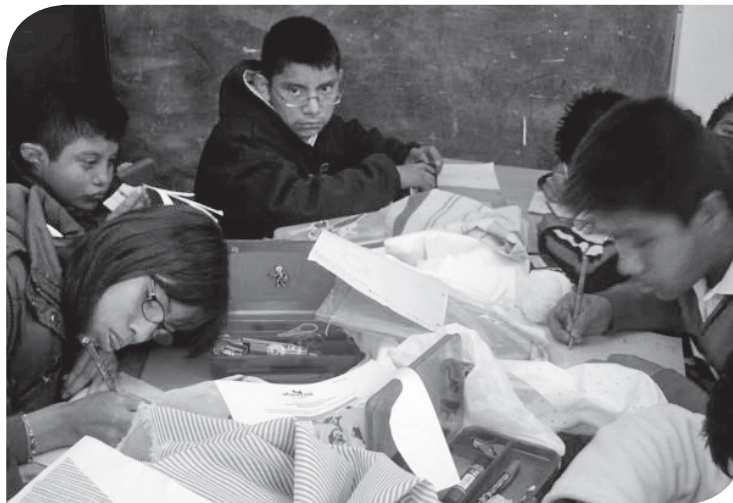
Un telar de cuentos

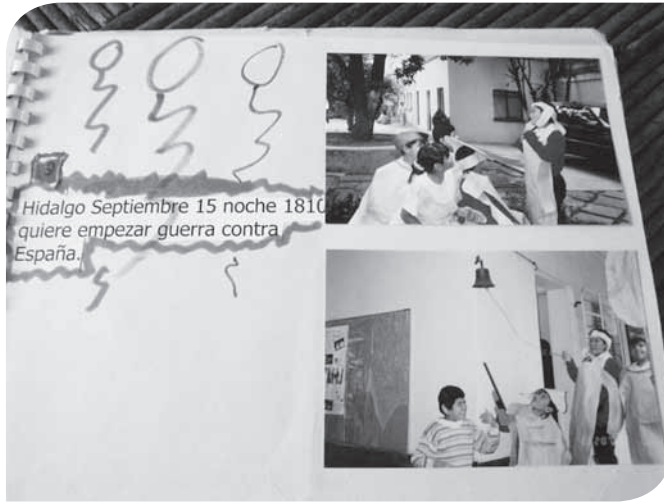


Los temas de historia, por ejemplo, pueden trabajarse de este modo para que los niños integren la información de una lección en un juego teatral, o graben la secuencia en un video (como una película). Lo mismo puede hacerse con alumnos más pequeños, al representar las historias o cuentos leídos.

Los alumnos sordos son, en muchos casos, magníficos artistas plásticos y pueden intervenir de manera activa, además de su participación en las obras, en la elaboración de la escenografía y los disfraces, favoreciendo la creatividad que despierta su ingenio y curiosidad; asimismo, se ponen a su alcance múltiples recursos y materiales que propician atmósferas de riqueza cultural, ambientes agradables y situaciones didácticas diseñadas por el docente con base en las características y los intereses de sus alumnos, para establecer espacios de aprendizaje interesantes que les planteen retos y los motiven a encontrar soluciones pertinentes y significativas.

Las fotos que se obtengan de estas representaciones pueden utilizarse después para escribir un libro acerca del tema, elaborado por los propios alumnos, e ilustrarlo con las fotografías donde ellos mismos representan a los personajes.





Independencia de México



Libro la Revolución

ORDENADORES GRÁFICOS

Los organizadores gráficos permiten al niño sordo visualizar información ordenadamente. Un organizador gráfico es una representación visual del conocimiento, una forma de estructurar la información y de ordenarla.

Estos ordenadores gráficos son herramientas que pueden ayudar a los alumnos sordos a organizar la información, además de resaltar los puntos más importantes contenidos en una lección. Es recomendable construir gráficos para ilustrar la distribución de ideas e información, ayuda a la comprensión y el aprendizaje (Villalobos, 2001). De los ordenadores gráficos se pueden usar los siguientes:

Mapas mentales

Los mapas mentales ayudan a seleccionar y analizar la información. Son una forma lógica, creativa y de fácil consulta para tomar notas, expresar ideas y estudiar. Constan de una estructura central a partir de un núcleo del cual se desprenden líneas, símbolos y palabras, que con el apoyo de colores e imágenes ilustran los conceptos.

Los mapas mentales se caracterizan por:

- La idea, el tema, el asunto o el enfoque principal se simboliza en una imagen central.
- Los temas principales irradian de la imagen central como “ramificaciones”.
- Las ramificaciones incluyen una imagen o palabra clave dibujada o impresa en su línea asociada.

- Los temas de menor importancia se representan como líneas de conexión de la ramificación correspondiente.
- Las ramificaciones forman una estructura de nodos conectados.

Línea del tiempo

La línea del tiempo y el esquema cronológico son importantes para desarrollar la noción del tiempo histórico, en grados superiores, ya que permiten visualizar gráficamente un periodo, establecer secuencias cronológicas o identificar relaciones pasado-presente, de multicausalidad o de simultaneidad entre distintos sucesos en el tiempo.

Asimismo, la línea del tiempo tiene como finalidad ubicar un suceso en un determinado tiempo y contexto; se puede realizar a través de la síntesis de un texto de historia o lectura dando respuesta a algunas preguntas, como: ¿qué pasó primero?, ¿qué sucedió después?, ¿cuál es el problema?, ¿cómo se resolvió? (Ruiz y otros, 1996).

La línea del tiempo ayuda a los alumnos sordos a visualizar un hecho histórico, por ejemplo, la Conquista de México, la Revolución Mexicana, en la cual los niños pueden ir ubicando cómo unos hechos son antecedentes o consecuencia de otros. Se les puede ubicar en una línea con temporalidad para identificar cualquier clase de suceso que se esté revisando, así como ordenar por eventos o episodios de forma cronológica.

Diagramas de Venn

Los diagramas de Venn ayudan a conducir a los alumnos a hacer comparaciones para entender mejor la información. ¿En qué se parecen estos dos materiales?, ¿en qué son diferentes?, ¿cómo se clasifican de acuerdo con estas diferencias?, ¿en qué se parecen estas dos culturas o poblaciones?, ¿en qué son diferentes?, ¿cuáles son las características que las hacen diferentes?

Además permiten ver los puntos de convergencia y divergencia según el diagrama a utilizar y a favorecer de acuerdo con el propósito; también se pueden utilizar gráficos de doble entrada mediante un cartel dividido en columnas, donde los alumnos puedan anotar donde corresponda, primero lo que saben, luego lo que quieren investigar y, finalmente, al terminar el proyecto, anotar lo que aprendieron a lo largo de la investigación.

EL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS

Estudiar ciencias implica que se fomente en los alumnos el desarrollo de habilidades para aplicarlas en la investigación científica, elaborar conclusiones con base en evidencia, construir y evaluar dispositivos o modelos, así como comunicar resultados. A su vez, integrarán los conocimientos de las ciencias naturales a sus explicaciones sobre fenómenos y procesos naturales al aplicarlos en contextos y situaciones diversas. Por lo tanto, los alumnos integran y aplican sus conocimientos, habilidades y actitudes para buscar opciones de solución a problemas comunes de su entorno.

En la clase, cuando se aborde la enseñanza de las ciencias será de gran ayuda para el niño sordo y el oyente, investigar, experimentar y observar de manera personal y directa cómo ocurren los fenómenos de la naturaleza.



En la organización de las experiencias de aprendizaje se deben aprovechar todas las propuestas de actividades experimentales sugeridas en los libros de texto de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, y Ciencias Naturales, además de aquellas que se investiguen, para dar a los alumnos la oportunidad de observar los procesos y resultados que les harán comprender mucho mejor el fenómeno natural que se quiere estudiar.



VISITAS Y RECORRIDOS

Entre más oportunidades se tengan para llevar a los alumnos a lugares con los que se pueda complementar y ampliar la información de los proyectos, será mejor. Las visitas escolares permiten la observación directa de los lugares y sus características geográficas, favorecen la construcción de conocimientos a partir de la experiencia sensorial, lo cual facilita la comprensión de las relaciones de los componentes espaciales que configuran el espacio. Así, mediante el desarrollo de conceptos y habilidades durante los recorridos, los alumnos pueden aplicar sus conocimientos en sus viajes o paseos extraescolares y con ello desenvolverse en el espacio geográfico. Las visitas a museos, granjas, Áreas Naturales Protegidas (ANP), fábricas, centros comerciales, dependencias públicas y embajadas, entre otros lugares, les brindan la posibilidad de reconocer la concreción de los procesos naturales, sociales, culturales, económicos y políticos en diversos lugares (SEP, 2011).

Es una realidad que en muchas ocasiones no esté a la mano la posibilidad de realizar visitas escolares, pero los padres pueden apoyar con la guía y sugerencias de los docentes. Los museos, los parques, los sitios arqueológicos cercanos a la localidad, las zonas naturales propias de la región, los lugares a visitar en la vida cotidiana (el mercado, el banco, la tortillería, etcétera), brindan enormes oportunidades para vincular lo que se aprende en la escuela con el mundo circundante.

MATERIALES EDUCATIVOS PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE

En el principio pedagógico I.6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje, señalado en el Plan de estudios 2011, se sugiere que además de utilizar el libro de texto, el docente emplee otros materiales para el aprendizaje permanente; por consiguiente, para complementar el MEBB con los alumnos oyentes y alumnos sordos también se recomiendan los siguientes materiales:

El uso de material concreto

El material concreto puede ser un recurso útil en muchas asignaturas para lograr una mayor comprensión de parte de los estudiantes, de manera particular, en la enseñanza de las matemáticas resulta un recurso muy enriquecedor. El maestro debe aprovechar este recurso visual y tangible para que sus alumnos sordos puedan comprender, al ver y comprobar los conceptos matemáticos básicos.

De igual manera, un material concreto puede ser el medio para plantear problemas, resolverlos, o para verificar los resultados que se obtienen por otras vías. Por ejemplo, dada una colección numerosa de objetos (semillas, fichas, piedritas, etcétera) el reto puede consistir en averiguar cuántos son y la intención didáctica, que los niños busquen formas cada vez más eficientes para contar; en este caso el material es un recurso para plantear un problema. En cambio, si se plantea algo como: en un florero hay 15 rosas y en otro 18, ¿cuántas rosas hay en total en los dos floreros? Los niños de primer grado que aún no conocen el algoritmo de la suma, pueden valerse de este tipo de materiales para encontrar la solución o para verificar si el resultado obtenido es correcto.

Ejemplos de materiales que se pueden utilizar son el ábaco, los frijoles, el damero, las regletas, el banco Montessori, que se vuelven herramientas magníficas para trabajar con los niños la comprensión del sistema decimal y las operaciones básicas, así como para la resolución de problemas que las implican.

En los libros de texto también se desarrollan situaciones que, llevadas a la práctica (fuera del libro), brindan oportunidades para que los niños vean la aplicación de estos conocimientos.

El material concreto no necesariamente es útil en todo momento y para cualquier asunto que se quiera estudiar, muchas veces conviene restringir su uso, ya sea para favorecer otros recursos como el cálculo mental, la representación gráfica, las descomposiciones aditivas, o para que salgan a relucir hipótesis erróneas que quedan ocultas al utilizar material concreto. Por ejemplo, la idea de que el nombre de los números se corresponde con su escritura, es decir, doscientos tres escrito con cifras es 203.

Esta hipótesis sólo se comprueba cuando los niños escriben números y la superan poco a poco ante la posibilidad de contrastar la escritura errónea con otros números que ya conocen. Por ejemplo, “500 es mayor que doscientos tres y sólo tiene tres cifras”. Al representar números en el ábaco o con fichas de colores aparentemente no hay ningún problema, pero surge cuando se pasa a la escritura usual.

En el trabajo con los niños sordos hay que aprovechar los medios disponibles para comunicarse, con la idea de que enfrenten desafíos intelectuales y tengan la posibilidad de interactuar con otros para analizar lo que producen. La imposibilidad de utilizar el lenguaje oral no es una limitante para pensar y buscar formas de resolver, con o sin ayuda de material concreto, ni para comunicar los procedimientos y resultados o los argumentos que los validen.

Cabe señalar que todo lo anterior debe trabajarse dentro de un contexto significativo, comunicativo y funcional.

Materiales audiovisuales, multimedia e internet

El uso de las TIC constituye una alternativa para el conocimiento y son herramientas que desarrollan habilidades relacionadas con el manejo de información. Ofrecen una variedad de recursos para la clase, como videos, canales de TV especializados, paquetes computacionales, internet, música e imágenes. Si la escuela cuenta con la infraestructura necesaria, el docente debe orientar a los alumnos para acceder a páginas web que contengan temas relacionados con los contenidos escolares.

Dado que para un alumno sordo es más accesible la información visual, las películas y los documentales son herramientas valiosas para que conozcan, analicen y com-

prendan un tema, tengan una imagen visual de una época, observen el contexto donde se desarrolló un evento, e identifiquen las características de una región geográfica, entre muchas otras.

Para la enseñanza y discusión de un conte-

nido, las películas alusivas a la temática brindan una herramienta rica en información visual que los alumnos sordos al igual que los alumnos oyentes, disfrutan y aprovechan al máximo. Esta información les permite recrear una época e imaginar situaciones, conocer sus problemáticas, entender las costumbres, las ideas y los conflictos de un tiempo histórico determinado.

Las imágenes visuales por sí solas no pueden remplazar la información que se recibe a través de los diálogos de los personajes, por lo que no deja de ser imprescindible que el niño sordo cuente con el apoyo de alguien que le interprete y explique en LSM los diálogos y la información que contienen las películas o documentales.

Los documentales son una estrategia de gran utilidad para que el niño sordo visualice información relevante acerca de la naturaleza, la ciencia, el arte, la historia y la geografía. Con su gran agudeza visual, el niño sordo observará detalles que le ayuden a comprender con mayor profundidad estos temas y a recordar información relevante de los mismos.

El uso de internet también es un medio para buscar imágenes, videos e información que puedan ilustrar temas que se trabajen en el salón, a través de los cuales los alumnos sordos puedan comprender mejor la información. Si en la escuela no existen los elementos tecnológicos suficientes, es importante orientar a los padres para que en la medida de sus posibilidades y las opciones que oferta la comunidad estimulen en sus hijos la consulta cibernética, o bien, para que busquen en la televisión programas que puedan nutrirlos de información.

Se insiste en que para el alumno sordo la información visual es de gran relevancia; el maestro puede llevar a cabo proyectos en los cuales, ya sea a través del aula de medios o bien en el trabajo conjunto con los padres que tengan acceso a internet en sus hogares o trabajos, los alumnos consigan fotografías e imágenes acerca de los temas de las diferentes asignaturas que se desarrollen en el salón, a manera de enriquecer el trabajo dentro del aula.





Con estas imágenes los alumnos podrán iniciar investigaciones acerca de: un ecosistema, los animales de una región, la población de un continente, hechos sobre un evento histórico de importancia, etcétera. Después, las investigaciones se relacionarán con la información que se tenga del tema en el libro de texto, con lecturas de

los Libros del Rincón, con alguna noticia del periódico o cualquier otro material que se encuentre para enriquecerla.

Posteriormente, se pueden utilizar las imágenes para montar exposiciones en las cuales cada alumno explique por medio de las fotografías y los carteles realizados, la información investigada y lo aprendido. Por ejemplo, si los niños están estudiando el tema de las diversas regiones geográficas pueden organizar un “museo” con las fotografías y explicar aspectos de la flora, la fauna, la población (costumbres, vestido, alimentación), las diversas características de cada región y de sus habitantes.



Los libros

Los libros, en particular, contribuyen a la formación de los alumnos como usuarios de la cultura escrita; permiten la contrastación y la discusión, y apoyan la formación de los estudiantes como lectores y escritores.

Los alumnos sordos requieren estar en contacto con la lengua escrita para formarse como verdaderos lectores; por ello, es necesario convertir la lectura en un evento social, un evento en compañía y en una de las actividades que más peso y tiempo se le otorgue en la planeación escolar. Para lo cual se sugiere:



- Sintetizar con el grupo los puntos principales de una lección y escribir con ideas claras y concisas, así como ilustrar para aumentar la información.
- Realizar “lluvias de ideas” para iniciar la exploración de un tema.
- Plasmar los puntos a investigar para llevar a cabo un proyecto.
- Resumir las ideas principales y la secuencia temporal de una historia o de un hecho histórico.
- Escribir el análisis de los puntos críticos de una historia (antecedentes, conflicto, resolución); hacer el análisis acerca de las características de sus personajes; de la época y lugar de la historia (descripción del escenario); y de los problemas de la misma.
- Comparar características de dos lugares, dos animales, dos poblaciones, dos eventos, etcétera.
- Acompañar lecciones con su referente geográfico haciendo un mapa e ilustrándolo con la información-contenido de la lección.

Los descriptores tipo cartel se irán pegando en el salón para crear un espacio rico en información visual y escrita, se usarán la lectura y escritura con fines auténticos, y la observación continua de información que muchas veces, por premura, se menciona y trabaja de manera muy superficial, con lo cual se beneficiarán todos los alumnos sordos y oyentes de la escuela.

Si se tiene en cuenta una postura constructivista de la enseñanza, es muy importante que estos materiales no sean elaborados por el maestro sino que sean realizados, escritos, corregidos e ilustrados por los alumnos. Para permitirles, de este modo, apropiarse del aprendizaje al aprender y utilizar

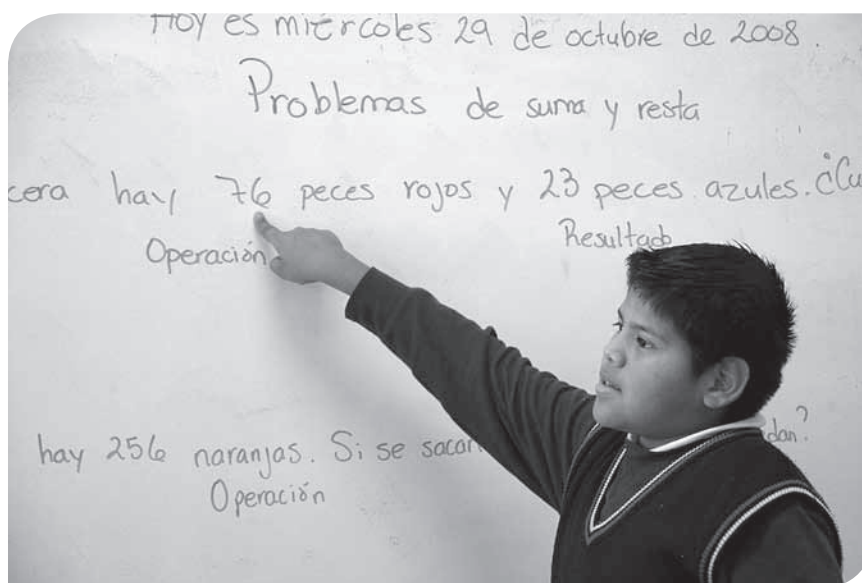


las habilidades que implica cada tarea, así como a desarrollar competencias que les serán útiles en muchas otras ocasiones.

CAPÍTULO III

**EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE
BASADAS EN EL MODELO EDUCATIVO
BILINGÜE-BICULTURAL**

A continuación se describen algunas experiencias de proyectos que se diseñaron y llevaron a cabo con alumnos de educación preescolar y primaria. Estas experiencias se realizaron en contextos bilingües¹ y biculturales bajo una filosofía de construcción del pensamiento, donde la lengua de señas es empleada todo el tiempo.




¹ En los contextos bilingües decir que los docentes hablan con los alumnos, los cuestionan, platican acerca de un proyecto, o bien que los alumnos discuten sus puntos de vista, exponen, dialogan, entre otras habilidades comunicativas, quiere decir que esto ocurre en LSM. Cuando se mencionan los portadores de texto utilizados para modelar, investigar, estudiar y/o mediar el conocimiento, se hace referencia al uso del español escrito como segunda lengua que el alumno sordo está aprendiendo.

RELATO DE LA EXPERIENCIA 1

REFERENCIA CURRICULAR

Formación Cívica y Ética



Quinto grado	
Bloque III. Niñas y niños que trabajan para la equidad, contra la discriminación y por el cuidado del ambiente.	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none">• Participa en acciones para prevenir o erradicar la discriminación.• Participa en acciones colectivas en favor de un ambiente equilibrado en su entorno próximo.	Trabajo por la equidad, contra la discriminación y por el cuidado del ambiente.

Los alumnos de quinto grado de primaria exploraron y discutieron el tema señalado; durante el desarrollo, los alumnos expusieron lo que les acontecía en la vida cotidiana de la comunidad escolar o en los lugares donde vivían, así como los distintos modos y grados de abuso de las personas a su alrededor. Asimismo, producto de toda la discusión que se gestó y del análisis de lo que acontecía en el espacio escolar, crearon una campaña que se llamó: “¡No abuses!”, en la que realizaron carteles con fotografías y mensajes con el fin de hacer conciencia en toda la escuela para evitar cualquier tipo de abuso dentro de la misma y también para propiciar la denuncia de estas situaciones.

Cabe destacar que todo el discurso se hizo en LSM y se relacionó con la vivencia de los alumnos en el ambiente escolar. Para dejar registro se elaboraron carteles informativos y se usó el español escrito, con el fin de hacer partícipe a la comunidad escolar.

Este contenido se puede vincular con otros temas presentes en más de una asignatura, por ejemplo: la elaboración de textos escritos tal como lo marca el programa de Español, vincularlo con un tema de Ciencias como el respeto a la diversidad, además de favorecer la escritura y las habilidades digitales para la elaboración de carteles.

RELATO DE LA EXPERIENCIA 2

REFERENCIA CURRICULAR

Historia	
Quinto grado Bloque IV. De los caudillos a las instituciones (1920-1982).	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> Describe la participación de México en la Segunda Guerra Mundial, el proceso de industrialización y sus consecuencias sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> La II Guerra Mundial. <ul style="list-style-type: none"> El impulso a la economía: la expropiación petrolera y el reparto agrario durante el cardenismo. México en el contexto de la Segunda Guerra Mundial. El crecimiento de la industria y los problemas del campo. Las demandas de obreros, campesinos y clase media.

Español	
Quinto grado Bloque V.	
PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: ELABORAR RETRATOS ESCRITOS DE PERSONAJES CÉLEBRES PARA PUBLICAR.	
TIPO DE TEXTO DESCRIPTIVO.	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> Describe personajes recuperando aspectos físicos y de personalidad. Integra varios párrafos en un solo texto, manteniendo su coherencia y cohesión. Usa verbos, adverbios, adjetivos y frases preposicionales para describir. 	<p><i>Temas de reflexión</i></p> <p>Escribir el diario del personaje principal.</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprensión e interpretación. Inferencias a partir de la descripción. Formas de describir personas en función de un propósito. <p>Conocimiento del sistema de escritura y ortografía.</p> <ul style="list-style-type: none"> Palabras de la misma familia léxica para guiar las decisiones ortográficas. <p>Aspectos sintácticos y semánticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Empleo del lenguaje para describir. Verbos, adverbios, adjetivos y frases preposicionales utilizadas en descripciones.

REFERENCIA CURRICULAR

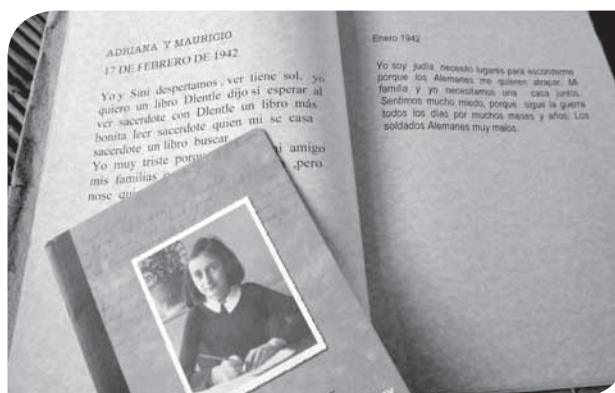


Geografía	
Quinto grado Bloque I. Los continentes.	
EJE TEMÁTICO: ESPACIO GEOGRÁFICO Y MAPAS.	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> Localiza capitales, ciudades y otros lugares representativos de los continentes a partir de las coordenadas geográficas. 	Geografía de Europa <ul style="list-style-type: none"> Localización de capitales, ciudades y otros lugares de interés en mapas de los continentes.

De alumnos de quinto y sexto grado surgió la lectura del libro *La habitación de Arriba* (Reiss, 1993). Este libro, como otros del taller, se eligió para leerse en LSM a alumnos sordos de esos grados. El tema es acerca de la historia verdadera de una niña judía (Johanna Reiss, en la vida real) que sobrevive al Holocausto gracias a la generosidad de unos granjeros que la esconden; ese relato nos llevó a explorar el tema de la II Guerra Mundial.

A través de esta lectura los niños aprendieron acerca de los acontecimientos históricos de la II Guerra Mundial, conocieron parte de la geografía de Europa al ubicar los países invadidos por Hitler, y el avance de los aliados en el contraataque. También se trabajó en el desarrollo de habilidades digitales, al buscar por internet fotografías e imágenes de la guerra, así como el uso de diversas herramientas, como insertar textos propios (escritura) acerca de los aprendizajes del tema a partir de la historia.

Además, a través de un cineclub se logró la proyección y discusión de películas relacionadas con el tema para ampliar el conocimiento del mismo.² De igual manera, aprendieron características específicas del español escrito, ya que para este proyecto se realizó, por pares, la



² Generar un cineclub amplía el conocimiento sobre la temática a abordar, mantiene el interés de los alumnos y se enriquecen las estrategias de enseñanza y aprendizaje.



Museo Holocausto

actividad de escribir el diario del personaje principal, el cual se inició eligiendo la parte de la historia que más les llamó la atención para reescribirla en primera persona.

Cabe mencionar que todos los recursos que se usaron enriquecieron los conocimientos de los alumnos sordos, lo que dio la posibilidad de generar su propio aprendizaje. En este proyecto también se compartió a los alumnos la historia de Anna Frank, y visitaron el museo Judío del Holocausto en la ciudad de México.³

Las actividades del proyecto permitieron reforzar las competencias comunicativas establecidas en el programa de Español de Educación Básica. En este caso, se reforzaron con la exposición de los trabajos realizados por los alumnos al resto de la comunidad educativa, y como producto final se creó un “museo de Historia”.

En este proyecto un aspecto relevante fue la historia de Hanna, personaje principal de la historia, ya que se discutió a fondo el tema de la intolerancia y lo que puede generar la falta de respeto a las diferencias; con esto se favoreció la competencia *El respeto y aprecio de la diversidad*, que forma parte de las competencias a desarrollar en la asignatura Formación Cívica y Ética, y se reflexionó acerca de un problema que prevalece en la actualidad.

La experiencia antes relatada es un ejemplo de cómo surgen los proyectos y cómo van modificándose según las necesidades, inquietudes y creatividad de los involucrados.

³ Los museos son una gran herramienta que debe usarse, salir del ambiente de salón, e ir otros espacios, saber lo que hay en la localidad que pueda acompañar la temática y brinde mayor información. En este caso, era una exposición temporal que coincidió con el proyecto.

RELATO DE LA EXPERIENCIA 3

REFERENCIA CURRICULAR

Historia	
Cuarto grado Bloque III. El encuentro de América y Europa.	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none">Identifica las causas de la Conquista de México-Tenochtitlan y sus consecuencias en la expansión y colonización española a nuevos territorios.	<ul style="list-style-type: none">La Conquista de México.<ul style="list-style-type: none">La Conquista de México-Tenochtitlan.Expansión y colonización a nuevos territorios.

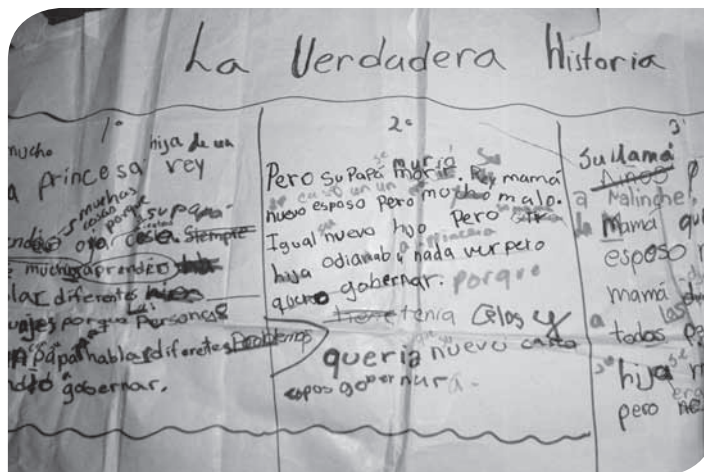
Otro proyecto que se realizó fue con alumnos de cuarto grado de primaria acerca del tema de la Conquista de México. El docente a cargo del proyecto inició con la lectura del cuento, de la colección Libros del Rincón, *Historia verdadera de una princesa*. El texto aborda la leyenda de la Malinche, lo que permitió que a partir del relato los niños discutieran aspectos importantes de las diferencias entre la cultura española y las culturas prehispánicas.⁴ Como parte



de las actividades se visitaron el Museo de Antropología e Historia de la ciudad de México y edificios antiguos representativos de esa época en el Centro histórico, para identificar sus diferencias. También se buscaron imágenes y videos relacionados con Tenochtitlan.

⁴ En este caso también se puede aprovechar la visita a un museo de la localidad o lugares representativos de la historia de México.

Mediante la elaboración de una maqueta recrearon la ciudad de Tenochtitlan, y finalmente, prepararon y trabajaron la leyenda a través de un juego teatral para compartir los conocimientos adquiridos en este proyecto al resto de la comunidad educativa.



La intención de compartir las experiencias derivadas del trabajo con base en el MEBB para alumnos sordos, es para mostrar que pueden desarrollarse al usar la LSM todo el tiempo; si surgen conceptos que en ese momento no se saben o tienen en el contexto de la LSM, éstos se investigan y los alumnos participan para indagar el concepto con una de las maestras sordas, con alguien de la comunidad de personas sordas o con un intérprete de LSM.

RELATO DE EXPERIENCIA 4

REFERENCIA CURRICULAR



Historia	
Quinto grado Bloque III. Del Porfiriato a la Revolución Mexicana.	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none">• Describe las condiciones de vida e inconformidades de los diferentes grupos sociales en el Porfiriato.• Reconoce las causas de la Revolución Mexicana, los momentos del desarrollo de la lucha armada, y las propuestas de los caudillos revolucionarios.	<ul style="list-style-type: none">• La época del Porfiriato y la llegada de la Revolución.<ul style="list-style-type: none">– El Porfiriato: estabilidad, desarrollo económico e inversión extranjera. Ciencia, tecnología y cultura. La sociedad porfiriana y los movimientos de protesta: campesinos y obreros.– La Revolución Mexicana: El maderismo y el inicio de la Revolución Mexicana. El desarrollo del movimiento armado y las propuestas de caudillos revolucionarios: Zapata, Villa, Carranza y Obregón.

La experiencia se desarrolló con un grupo de alumnos sordos de quinto y sexto grado de primaria, a quienes se les leyó (por un intérprete competente en LSM) un relato titulado *La historia nunca acaba*, en el cual se cuentan las experiencias de un valiente ratón que había peleado junto al ejército liberal en contra de la ocupación francesa. Como la historia no tiene ilustraciones, se propuso a los alumnos llevar a cabo un concurso de ilustración para el texto. Después de cada sesión de lectura, los alumnos hicieron un dibujo-boceto de la parte leída de la historia. Esto permitió dar seguimiento a la comprensión lectora de los alumnos.

Cuando terminó la lectura de todo el texto, cada niño escogió el boceto o borrador que quería trabajar para presentarlo al concurso. Finalmente, un jurado conformado por otros maestros y personal de la escuela eligió los dibujos ganadores que acompañarían el texto.

El final del cuento dejó intrigados a los alumnos acerca de lo que había pasado con el joven soldado liberal: Porfirio Díaz era el gran amigo de uno de los personajes del relato llamado Ratonpín, y a través de esa inquietud se propició el espacio para hablar con los alumnos respecto a la época del Porfiriato y el inicio de la Revolución, información con la cual los alumnos, posteriormente y como producto de ello, realizaron

una obra de teatro que se tituló *La revolución de los ratones*. Para realizarla, los niños eligieron si querían actuar o ser parte de los tramoyistas, los que se encargaron de hacer la escenografía y el vestuario. También se pidió apoyo a la madre de un alumno sordo, quien es una persona sorda y actriz de un grupo de teatro, para que ayudara a montar la obra.



El texto para la obra se escribió en rimas a manera de corrido y se representó mediante cuadros visuales. Al final, la obra no necesitó de ninguna interpretación, ya que visualmente las escenas daban toda la información por sí mismas.

El trabajo desarrollado permite ejemplificar el vínculo que puede establecerse entre aprendizajes de diferentes asignaturas, al trabajar por proyectos. Respecto al ejemplo compartido se concluye que los alumnos disfrutaron ese trabajo y aprendieron de este hecho histórico de México; además desarrollaron habilidades de colaboración y comunicación; trabajaron alumnos, maestros y una madre de familia como un verdadero equipo, en el cual las distintas destrezas y habilidades se conjuntaron y complementaron para un fin común.

RELATO DE EXPERIENCIA 5

REFERENCIA CURRICULAR




Ciencias	
Tercer grado Bloque II. ¿Cómo somos y cómo vivimos los seres vivos? Soy parte del grupo de los animales y me relaciono con la naturaleza.	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none">• Identifica distintas formas de nutrición de plantas y animales y su relación con el medio natural.	<ul style="list-style-type: none">• El poder curativo de las plantas.<ul style="list-style-type: none">– Nutrición heterótrofa en animales: forma en que los herbívoros, carnívoros y omnívoros se alimentan de otros organismos para nutrirse.

En un grupo de alumnos de tercer grado se decidió investigar el poder curativo de las plantas. Para iniciar, los alumnos visitaron el mercado acompañados de su maestra y el intérprete de LSM; en el lugar entrevistaron a los vendedores de hierbas y compraron algunas macetas con plantas: una de epazote, una de yerbabuena y otra de menta, y las cuidaron en el salón de Artes Plásticas que utilizaron como invernadero.

Durante un tiempo observaron el crecimiento de las plantas y prepararon un pequeño herbario. La maestra les ayudó a buscar información en internet para complementar los datos que habían obtenido en el mercado. Posteriormente, decidieron consultar a un especialista para profundizar en el tema, por lo que invitaron a un homeópata para que les diera una plática y les explicara cómo se elaboran algunos medicamentos homeopáticos. Como producto de la investigación, los alumnos hicieron carteles ilustrados de las plantas y su uso medicinal, que presentaron junto con sus plantas y el herbario en la Feria de Ciencias a toda la comunidad educativa; durante la presentación ofrecieron té de diversas hierbas para que las personas los probaran.

RELATO DE EXPERIENCIA 6

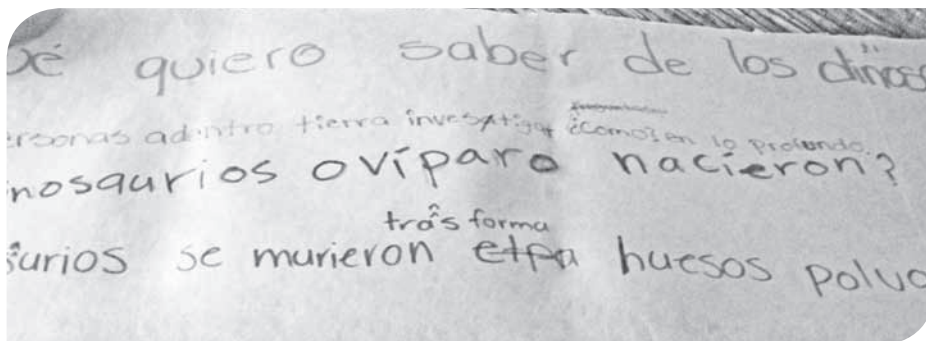
REFERENCIA CURRICULAR



Preescolar: Exploración y Conocimiento del Mundo	
Campo formativo Exploración y conocimiento del mundo	
APRENDIZAJES ESPERADOS	TEMA
<ul style="list-style-type: none">Explica los cambios que ocurren durante/ después de procesos de indagación: cómo cambia un animal desde que nace.	Los animales y sus cuidados.

La experiencia se realizó con una maestra de preescolar, quien organizó con su grupo la visita a un veterinario sordo. Previamente a los niños les contó cuentos acerca de los animales y sus cuidados. Después, pidieron a algunas personas de la comunidad educativa que llevaran a sus perros a la escuela para que los niños interactuaran con ellos e identificaran sus características al observarlos de cerca. En la convivencia con los perros los niños tuvieron la oportunidad de bañar a uno de ellos. Finalmente, el trabajo concluyó con un video en el cual se muestra un perro que vive con una familia en la que todos sus miembros son sordos.

Los niños quedaron asombrados al ver cómo el perro despierta a sus amos cuando no perciben el despertador-vibrador; avisa cuando alguien está tocando el timbre, y corre a la despensa cuando ve la seña correspondiente a la palabra galleta.



RELATO DE EXPERIENCIA 7

REFERENCIA CURRICULAR



Ciencias Naturales	
Quinto grado	
Bloque III. ¿Cómo son los materiales y sus cambios? Los materiales tienen masa, volumen y cambian cuando se mezclan o se les aplica calor.	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none">• Describe procesos de transferencia del calor –conducción y convección– en algunos materiales y su importancia en la naturaleza.• Explica el uso de conductores y aislantes del calor en actividades cotidianas y su relación con la prevención de accidentes.	<ul style="list-style-type: none">• La transformación del plástico.• Experimentación con procesos de transferencia del calor: conducción y convección en algunos materiales.• Características de los materiales conductores y aislantes del calor, y su aplicación en actividades cotidianas.

Otro proyecto interesante resultó mediante el trabajo que se realizó con un grupo de quinto grado acerca del plástico. Los alumnos visitaron una fábrica de envases de plástico, en donde vieron cómo al principio el plástico se ve en pequeñas tiras, y al pasar por el proceso de calentamiento se derrite para tomar la forma de algún molde. Se aprovechó esta experiencia y se consiguió un horno de “horripicosas”⁵ para que los niños experimentaran por sí mismos el proceso con plásticos líquidos, y así elaboraron insectos y diversas figuras utilizando moldes y llevaron a cabo la transformación del plástico de líquido a sólido por efecto del calor. De ahí derivó el tema del reciclaje, por lo cual los alumnos hicieron una campaña de separación de botellas de plástico de PET, que se acordó llevar a una escuela más grande para conjuntar esfuerzos y de ahí enviarlo a reciclar.

Por otro lado, con este proyecto también se promovieron estrategias de consumo sustentable asociadas con la revalorización del plástico, de los materiales y la energía requeridos en su fabricación, con la finalidad de promover la reducción del consumo o el rechazo de productos empaquetados con exceso de plástico y el reúso de envases para elaborar lapiceros, terrarios, lámparas, embudos, entre otros productos de utilidad.

⁵ Juguete de horno eléctrico que calienta por medio de un foco y ayuda a fundir plástico y a obtener diferentes figuras de molde.

RELATO DE EXPERIENCIA 8

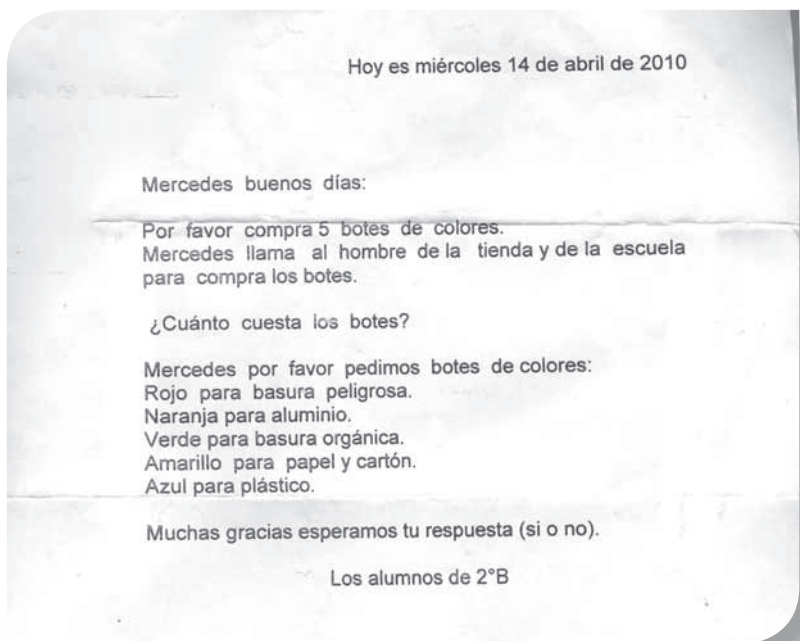
REFERENCIA CURRICULAR

Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	
Segundo grado Bloque V. Juntos mejoramos nuestra vida.	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none">Participa en acciones que contribuyen a mejorar el lugar donde vive.	<ul style="list-style-type: none">La importancia de la separación de basura y el reciclado de la misma. <p>Proyecto: "Mejoremos el lugar donde vivo".</p>

Los alumnos de un grupo de segundo grado empezaron a estudiar la importancia de la separación y el reciclado de basura. A partir de ello, con su maestra decidieron iniciar una campaña de separación de basura dentro de la escuela. En las asambleas explicaron a sus compañeros cómo y por qué se debería separar la basura; hicieron letreros para identificar los botes de basura orgánica e inorgánica. Después, añadieron otro bote para plástico y finalmente uno para papel.



Mediante una carta dirigida a la directora de la escuela hicieron la petición de botes de colores para que la separación fuera más fácil. Al dialogar con ellos acerca del costo de los botes, juntos acordaron que llevarían a cabo una colecta para comprar un bote y la dirección costearía otro. De esta forma, hicieron partícipe a la comunidad escolar de su proyecto.



RELATO DE EXPERIENCIA 9

REFERENCIA CURRICULAR

Formación Cívica y Ética

Quinto grado

Bloque V. La solución de conflictos sin violencia y con apego a los derechos humanos.

APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none">• Describe situaciones en las que se protegen y defienden los derechos humanos.• Participa en actividades que exigen la puesta en marcha del trabajo colaborativo.	<ul style="list-style-type: none">• “Festejos relacionados con el Día nacional del sordo (28 de noviembre)”<ul style="list-style-type: none">– Qué son los derechos humanos. Qué derechos humanos identifico en la Constitución. Qué procedimientos deben seguir las personas para denunciar violaciones a sus derechos humanos. Qué instituciones existen en México para la protección de los derechos humanos.

Otra experiencia a compartir es la de un grupo de alumnos sordos que realizó una investigación acerca de los derechos humanos. Se aprovechó que en el Centro Educativo para Sordos todos los años se llevan a cabo festejos relacionados con el Día nacional del sordo (28 de noviembre) y que la escuela iba a asistir; así que se realizó un



proyecto de investigación con los alumnos de quinto grado. Junto con dos maestras los niños desarrollaron una encuesta, la cual aplicaron a diversos asistentes sordos durante la festividad. Más tarde analizaron la información recogida y elaboraron gráficas en la computadora y una presentación en PowerPoint. Al siguiente año presentaron la información recopilada en el festejo del Día nacional del sordo.

Con esta actividad los alumnos aprendieron a utilizar algunas herramientas de Excel y PowerPoint, lo que permitió que desarrollaran habilidades digitales.

RELATO DE EXPERIENCIA 10

REFERENCIA CURRICULAR



Preescolar: Exploración y Conocimiento del Mundo	
Campo formativo Exploración y conocimiento del mundo Aspecto: cultura y vida social.	
APRENDIZAJES ESPERADOS	TEMA
<ul style="list-style-type: none">• Establece relaciones entre el tipos de trabajo que realizan las personas y los beneficios que aporta dicho trabajo a la comunidad.	Trabajos que realizan las personas de la comunidad.

Esta experiencia se desarrolló con un grupo de niños sordos de tercer grado de preescolar, quienes visitaron el mercado de su comunidad para conocer las actividades que se realizan; observaron los productos que se venden y la organización de los mismos; después, en el aula platicaron acerca de la organización del mercado e instalaron uno en la escuela con apoyo de sus maestras y padres.

Con esta actividad los alumnos aprendieron a organizar productos, a escribir algunas palabras, además de distinguir letras de números al colocar los precios. Para finalizar la actividad, los alumnos jugaron a ser vendedores y los padres de otros grupos participaron comprando las mercancías que vendían.

RELATO DE EXPERIENCIA 11

REFERENCIA CURRICULAR



Historia	
Cuarto grado Bloque III. El encuentro de América y Europa.	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none">Reconoce los aportes de españoles, indígenas, asiáticos y africanos en la conformación de una nueva sociedad y cultura.	Mestizaje e intercambio cultural.

En la experiencia que se desarrolló se utilizó como recurso el diagrama de Venn, para hablar del mestizaje que se dio durante la época de la colonización española en México; con este gráfico se realizó un análisis comparativo para que los niños comprendieran la mezcla racial y cultural que tuvo lugar en nuestro país. A partir de estas comparaciones se pudo hablar con los alumnos sobre diversos aspectos como: ¿quiénes eran los criollos?, ¿quiénes eran los mestizos?, ¿quiénes los negros cambujos?, ¿por qué o cómo llegaron personas de África a México?, ¿cómo se mezclaron estas personas con otras?, ¿con quiénes?, ¿qué resultó de este mestizaje?

REFLEXIONES FINALES

Dadas las circunstancias actuales respecto a la educación, las condiciones para ofrecerles a los alumnos sordos una educación inclusiva de calidad son un gran reto a resolver, ya que el esquema de inclusión del niño sordo es muy complejo pero no imposible.

Para garantizar una educación inclusiva es necesario que los alumnos sordos sean atendidos, durante preescolar y primaria, en escuelas dedicadas a la atención de niños sordos, en las cuales adquieran la LSM y los contenidos académicos de la Educación Básica, así como el desarrollo de su identidad como individuos sordos y la socialización óptima que requieren los niños de su edad con otros niños. De esta manera, los alumnos sordos contarían con las competencias necesarias para continuar su educación para ser incluidos en contextos escolarizados en grupos de alumnos oyentes, al contar con la presencia del intérprete de la lengua de señas.

Para favorecer esta inclusión en escuelas regulares con énfasis en la atención de alumnos sordos, se puede iniciar con un esquema de inmersión al aula regular al contar con la presencia del intérprete certificado de LSM para el subgrupo de alumnos sordos, y un tiempo en el aula especial donde el maestro de apoyo, capacitado en la educación de alumnos sordos, pueda trabajar con ellos el español escrito (lectura y escritura), así como reforzar aspectos específicos para lograr el acceso pleno a la propuesta curricular.

Es necesario llevar un registro para evaluar si el niño sordo, incluido en la escuela regular, aprende y desarrolla las mismas competencias que sus pares oyentes.

Vale la pena reflexionar de manera crítica acerca de las prácticas docentes y replantear las acciones necesarias para mejorar el logro educativo de los alumnos sordos.

El lenguaje de señas es, en manos de quienes lo dominan, un lenguaje sumamente bello y expresivo, para el que ni la naturaleza ni el arte han procurado a los sordos sustituto satisfactorio en sus relaciones mutuas; es también el medio fácil y rápido de llegar a sus mentes. Los que no lo entienden no pueden comprender las posibilidades que proporciona a los sordos, el poderoso influjo que ejerce en la felicidad social y moral de las personas privadas de la audición, ni su capacidad asombrosa para transmitir el pensamiento a inteligencias que sin él, se hallarían en una oscuridad perpetua. Tampoco pueden apreciar la importancia que tiene para los sordos. Mientras haya dos personas sordas en la superficie del planeta y se encuentren, se usarán las señas.

Shuyler, en Sacks (prólogo)



BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, Octavio y otros (2004), “Potenciando la capacidad lectora de los sordos con el apoyo de nuevas tecnologías”, en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, diciembre, Buenos Aires.
- Araujo, Agustín (1946), “Experimentación para sordomudos realizase en modesta escuela”, en *Novedades*, 26 de agosto, México.
- Atwell, Nancie (1998), *In the Middle: New Understandings about Writing, Reading, and Learning*, 2a. ed., Portsmouth, NH, Estados Unidos, Heinemann.
- Azpeitia C., Marcela (2006), Currículum y competencias. Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación Preescolar, México, Santillana.
- Blanco, Rosa (2007), “La inclusión en la educación: una cuestión de justicia y de igualdad”, en revista *Sinéctica*, núm. 29, agosto 2006 a enero 2007, México, ITESO, p. 19.
- Booth, Tony y Mel Ainscow (2002), *Índice de inclusión*, Unesco.
- Borsani, María J. y María C. Gallicchio (2000), *Integración o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Brisk, M. E. y M. M. Harrington (2000), *Literacy and Bilingualism. A Handbook for ALL Teachers*, Mahwah, Nueva Jersey, Laurence Erlbaum Associates.
- Brown, H. y B. Cambourne (1987), *Read and Retell: A Strategy for the Whole-Language Learning Classroom*, Portsmouth, NH, Estados Unidos, Heinemann.
- Christian Giorgio, Jullian (2001), Génesis de la Comunidad Silente de México. La Escuela Nacional de Sordomudos (1867 a 1886).

- Comunidad de San Hipólito (1993), *La Misión Claretiana entre los Sordos*, México.
- Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad (2009), *Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012*, México.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Cowley, J. (1996), "The Seed", Bothell, WA, Wright Group, Cunningham, en *Phonics They Use*, Nueva York, HarperCollins.
- Cruz Aldrete, Miroslava (2009), "Reflexiones sobre la educación bilingüe intercultural para el sordo en México", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 1.
- Diario Oficial de la Federación (1993), *Ley General de Educación*, México.
- (2011), *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, publicada el 30 de mayo.
- Díaz Echeverría, Yaersy (2009), "Breve reseña histórica de la enseñanza de la lengua a las personas sordas". Disponible en www.ucp.ca.rimed.cu/edusoc/index.php/72-art%C3%ADculos/la-ense%C3%B1anza-de-la-lengua
- Díaz, Y. y M. Rodríguez (2009), "La enseñanza de la lengua", en *Educación y Sociedad*, año 7, núm. 2, de abril a junio. Disponible en www.ucp.ca.rimed.cu/edusoc/index.php/72-art%C3%ADculos/la-enseñanza-de-la-lengua (consultado en julio de 2012).
- Diffily, D. y C. Sassman (2002), *Project Based Learning with Young Children*, Nuevo Hampshire, Estados Unidos, Heinemann.
- Domínguez, Ana B. (2009), "Educación para la inclusión de alumnos sordos", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 1.
- Espino Calderón, M. y L. Minaya-Rowe (2003), *Designing and Implementing Two-Way Bilingual Programs*, Estados Unidos, Corwin Press, Inc.
- Fernández Viader, María (2008), "Modelos actuales de educación bilingüe para los sordos en España", en *Revista Psicolingüística Aplicada*, núm. 3, vol. VIII, España.
- Goodman, K. S. y Y. M. Goodman (1990), "Vigotsky in a Whole Language Perspective", en L. C. Moll (ed.), *Vigotsky and Education*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Grosjean, Francois (1999), "El derecho del niño sordo a ser bilingüe", Suiza, Universidad de Neuchâtel. Disponible en www.cultura-sorda.eu, y www.francoisgrosjean.ch/the_right_en.html
- Herrera, Valeria (2003), "Bilingüismo y lectura en la educación de las personas sordas: una propuesta teórica", en revista *El Cisne*, año XIV, núm. 159, noviembre, Argentina. Disponible en www.cultura-sorda.eu
- (2005), "Habilidad lingüística y fracaso lector en los estudiantes sordos", en *Revista de Estudios Pedagógicos*, 31, núm. 2. Disponible en www.cultura-sorda.eu

- Janssen, U. y U. Steuernagel (2004), *Una universidad para niños*, Egedsa, España.
- Johnson, R. E. y otros (1989), *Unlucking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education*, Gallaudet.
- Jullian Montañés, C. G. (2001), Génesis de la Comunidad Silente de México: la Escuela Nacional de Sordomudos (1867-1886), Tesis de Licenciatura de Historia, Universidad Nacional Autónoma de México (FFyL). Disponible en www.cultura-sorda.eu
- Lacueva, Aurora (2008), *Ciencia y tecnología en la escuela*, Reforma Integral de la Educación Básica, SEP/Alejandría Distribución bibliográfica.
- Ladd, P. (2003), *Understanding Deaf Culture*, Sydney, Multicultural Matters.
- Lane, H. (1993), *The Mask of Benevolence*, Nueva York, Random House.
- (1984), *When the Mind Hears*, Londres, Penguin.
- Larroyo, Francisco (1960), *Historia general de la pedagogía*, 7a. ed., México, Porrúa.
- Lenneberg, Erick (1981), *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial.
- Lipkin, Lisa (2000), *Aprender a educar con cuentos*, Barcelona, Paidós.
- Loundon, Natalie y otros (2000), Audiophonological Results after Cochlear Implantation in 40 Congenitally Deaf Patients: Preliminary Results, París, Francia.
- Lytle, Richard y Michele R. Rovins (1997), “Reforming Deaf Education. A paradigm shift from How to Teach to What to Teach”, en *American Annals of the Deaf*, vol. 142, núm.1, pp. 7-15. Disponible en www.eric.ed.gov
- Macchi, Marisa y Silvana Veinberg (2005), *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*, Argentina, Noveduc.
- Mahshine, S. N. (1995), *Educating Deaf Children Bilingually*, Gallaudet University.
- Marchesi, Álvaro (1987), *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*, España, Alianza Editorial.
- Mason, David y Carolyn Ewoldt (1996), “Whole Language and Deaf Bilingual-Bicultural Education-Naturally!”, en *American Annals of the Deaf*, vol. 141, núm. 4, pp. 293-298. Disponible en www.eric.ed.gov
- Massone, María Ignacia y otros (2005), “Los sordos aprenden a leer sobre la marcha”, en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, diciembre, Buenos Aires, Argentina.
- Molina Iturrondo, A. (2001), “Leer y conversar sobre los cuentos favoritos: la lectura dialógica en la alfabetización temprana”, en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, marzo, Buenos Aires, Argentina.
- Morales, A. M. (2007), “Problematizando el concepto de integración social: un debate sobre la alteridad en la educación especial”. Disponible en www.cultura-sorda.eu
- (2006), “La era de los implantes cocleares: ¿el fin de la sordera? Algunas consideraciones para su estudio”. Disponible en www.cultura-sorda.eu

- Muciño A., Margarita (2006), *The Lives of Deaf Mexicans. Struggle and Success*, video-documental, Estados Unidos, DAWN Pictures.
- Nervi, Adriana (2003), La mirada del otro frente a la persona sorda. Ponencia presentada en el Congreso de Salud Mental y Sordera, Buenos Aires.
- Obregón, Mercedes (2007), “Círculos de literatura en la escuela”, en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 28, marzo, Buenos Aires, Argentina.
- (2006), “Educación para el niño sordo”, en *DIDAC Nueva época*, Educar en la diversidad, núm. 47, México, Universidad Iberoamericana.
- (2007), “Los círculos de literatura en la escuela”, en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 28, Buenos Aires, Argentina.
- Ogden, Paul (2002), *El jardín silencioso. Criando a su hijo sordo*, Oregon, Estados Unidos, Butte Publications, Inc.
- ONU (2008), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Oviedo, Alejandro (2006), “¿‘Lengua de Señas’, ‘lenguaje de signos’, ‘lenguaje gestual’, ‘lengua manual’?” Argumentos para una denominación, octubre. Disponible en www.cultura-sorda.eu
- (2007), “José Martí en México, 1875: ‘La Escuela de Sordomudos’”. Disponible en www.cultura-sorda.eu
- (2010), “La cultura sorda”. Conferencia dictada en el Sexto seminario-taller Modelo Educativo Bilingüe para niños sordos, México.
- Parasnis, Ila (1996), *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*, Cambridge University Press.
- Perfetti, Ch. y R. Sandak (2000), “Reading Optimally Builds on Spoken Language: Implications for Deaf Readers, Learning Research and Development Center”, University of Pittsburgh (también en *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 5, núm. 1, Oxford University Press).
- Petit, Michele (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, FCE.
- Preisler, Gunilla (1999), “The Development of Communication and Language in Deaf and Severely Hard of Hearing Children: Implications for the Future”, en *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, núm. 49, suplemento 1, pp. 39-43.
- Ramsey Claire, L. (1997), *Deaf Children in Public Schools. Placement, Context and Consequences*, Gallaudet University Press.
- Reiss, Johanna (1993), *La habitación de arriba*, Madrid, Espasa Calpe (Austral Juvenil).
- Rodríguez Fleitas, X. y Luisa A. Toledo (2008), Las tendencias educativas. Un análisis histórico para construir el modelo cubano de educación bilingüe para personas sordas. Curso preevento del CELAEE, Cuba.
- Rodríguez Ortiz, I. R. (2005), “Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas”, en *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, vol. 25, núm.1, pp. 28-37. Disponible en www.cultura-sorda.eu

- Romero, Silva y Jenny Nasielsker (1999), Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva, SEP.
- Ruiz, N. T. y otros (1996), *The OLE Curriculum Guide. Creating Optimal Learning Environments for Students from Diverse Backgrounds in Special and General Education*, Estados Unidos, California Department of Education.
- Sacks, Oliver (1989), *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*, Barcelona, Anagrama.
- Salmón, Katuska (1999), “Ciclos temáticos: una alternativa para el desarrollo de la lectoescritura bilingüe”, en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, diciembre, Buenos Aires, Argentina.
- Sánchez, Carlos (2007), “La educación de los sordos en un Modelo Bilingüe y Bicultural. Los sordos, la alfabetización y la lectura: sugerencias para la desmitificación del tema”, mayo, Mérida, Venezuela, Asociación para la Prevención de la Repitiencia Injusta (APRI).
- (2008), *Que veinte años no es nada. La educación de los sordos en la encrucijada*. Disponible en www.cultura-sorda.eu
 - (2009), *¿Qué leen los sordos?* Disponible en www.cultura-sorda.eu
- Schmelkes, Sylvia (1992), *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro).
- Secretaría de Salud, *Programa de acción específico 2007-2012. Tamiz auditivo neonatal e intervención temprana*, Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud/ Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, México.
- Segura, Leonor (2007), “La educación de los sordos en México: controversia entre los métodos educativos, 1867-1902”. Disponible en www.cultura-sorda.eu
- SEP (1985), *La educación especial en México*.
- (2006), *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, México.
 - (2006), *Atención educativa de alumnos con discapacidad auditiva. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Especial 3^{er} semestre*, México.
 - (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*.
 - (2009), *Ciencia y tecnología en el aula*, Reforma Integral de la Educación Básica, Secundaria.
 - (2011), *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*, México.
 - (2011), *Plan de estudios 2009. Educación Básica*.
- Short, K. y C. Burke (1991), *Creating Curriculum. Teachers and Students as a Community of Learning*, Nueva Hampshire, Estados Unidos, Heinemann.
- Sklíar, Carlos (1995), “Un análisis preliminar de las variables que intervienen en el proyecto de educación bilingüe para los sordos”. Disponible en www.cultura-sorda.eu

- Svartholm, Kristina (2004), "¿Cómo leer a los niños sordos?" Conclusiones de la conferencia, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Pediatría.
- Unesco (1994), Declaración de Salamanca y Marco de Acción. Sobre Necesidades Educativas Especiales: Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad, Salamanca, España.
- Villalobos, José (2001), "Construcción de organizadores gráficos para promover y desarrollar la lectoescritura", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Buenos Aires, Argentina.

ALFABETO EN LENGUA DE SEÑAS MEXICANA (LSM)

