



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
"ARAGÓN"**

**"PROPUESTA DE EDUCACIÓN BILINGÜE PARA EL
ADOLESCENTE CON DISCAPACIDAD AUDITIVA"**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A :
MARIA DE GUADALUPE GUZMÁN HERNÁNDEZ

**ASESOR:
LIC. JOSE LUIS CARRASCO NÚÑEZ**



México

2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A Dios:

Por permitirme llegar hasta aquí, por haberme bendecido con la familia que eligió para mí, por la fe y la fuerza para luchar día a día, por darme alegrías y tristezas que me han ayudado a crecer y a apreciar el don de la vida y a valorar todas y cada una de las cosas que me rodean.

A mi papá:

Por el amor que me ha brindado a lo largo de mi vida, por su apoyo incondicional en cada actividad que emprendo, por la confianza que ha depositado en mí y por que definitivamente sin él no hubiera podido concluir esta etapa; pero sobre todo por esforzarse tanto y cada día por hacernos felices y procurarnos un bienestar.

Te quiero mucho papá.

A mi mamá:

Por haberme dado la vida y porque sé que desde el cielo me cuida y guía mis pasos. Gracias por el amor, el dolor, las caricias, las sonrisas, los regaños y el aliento. Gracias por enseñarme a crecer y a entender que no importan los obstáculos, siempre hay que seguir adelante. Espero estés orgullosa de lo que soy y en lo que me he convertido. Este trabajo es para ti... te extraño.

A mi hermana:

Por que es un gran dicha tener con quien platicar y además tener la certeza de que recibiré un buen consejo, por que desde siempre la he querido y la querré, por su compañía, su apoyo y su amistad.

Eres una gran hermana. Te quiero mucho.

A Hugo Sosa:

Por que siempre esta atento para que las cosas resulten bien.

Gracias por compartir conmigo buenos y malos momentos, por aceptarme como soy, por el apoyo y comprensión hacia las cosas que decido hacer; me has transmitido el ánimo de seguir preparándome para poder evolucionar. Pero sobre todo, gracias por preocuparte por mí y estar ahí cuando necesito de ti. Eres un hombre muy especial. Te amo.

A toda mi familia:

Abuelitos (as), tíos (as), primos (as), etc. A cada uno les puedo decir que parte de lo que soy es gracias a ustedes. Gracias por su cariño y apoyo cuando se necesita.

A la UNAM / FES Aragón:

Es un orgullo pertenecer a la máxima casa de estudios.

Gracias por permitirme conocer profesores con alto nivel de responsabilidad y profesionalismo que me hicieron sentir orgullosa de estudiar la Licenciatura en Pedagogía. Espero corresponder de la misma manera.

Gracias por que me permitió encontrar en sus aulas a grandes personas y amigos a los cuales quiero mucho y agradezco su confianza y cariño.

Al Centro Clotet A.C.

Por las facilidades otorgadas para la realización de esta investigación.

Por brindarme la oportunidad de conocer la cultura de las personas sordas, pero sobre todo por hacerme ver que la diferencia de lenguajes no impide formar lazos de amistad.

A mi asesor; Lic. José Luis Carrasco Núñez:

Gracias por ayudarme y ser un trascendente elemento en el desarrollo de este trabajo, por apoyarme, por ser paciente y dedicarme no uno, sino demasiados instantes de su tiempo para lograr este objetivo.

A los profesores que integran el jurado:

Por dedicar su tiempo y críticas valiosas que enriquecieron e hicieron posible concluir este trabajo.

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. Discapacidad auditiva.....	6
1.1. Definición de discapacidad auditiva.....	7
1.2. Clasificación de la discapacidad auditiva.	10
1.3. Tipos de discapacidad auditiva.	11
1.4. Las audiometrías.....	15
1.5. Grados de pérdida auditiva.....	20
1.6. Etiología de la sordera.....	23
1.7. Características de los adolescentes con discapacidad auditiva.....	28
1.7.1. Cognitivas.....	29
1.7.2. Sociales.....	31
1.7.3. Psicológicas.....	33
1.8. Tratamiento de la discapacidad auditiva.....	34
CAPÍTULO 2. Los procesos de comunicación para el adolescente con discapacidad auditiva.....	39
2.1. Teorías cognoscitivas del desarrollo del lenguaje.....	40
2.1.1. La teoría psicogenética.....	43
2.1.2. La teoría de Vigotsky.	56
2.1.3. La teoría de Ausubel.....	60
2.2. Programas educativos para la enseñanza del lenguaje en adolescentes con discapacidad auditiva.....	62
2.2.1. Lengua de señas mexicanas.....	62
2.2.2. Comprensión del lenguaje.....	67
CAPÍTULO 3. La Educación bilingüe.....	72
3.1. ¿Qué es la educación bilingüe?.....	73
3.2. Métodos de comunicación para adolescentes con discapacidad auditiva.....	74
3.2.1. Método oral puro.....	75
3.2.2. Método oral complementado.....	78
3.2.3. Método bimodal.....	81
3.2.4. Comunicación Total.....	83
3.2.5. Comunicación Bilingüe.....	84

CAPÍTULO 4. Propuesta de educación bilingüe para adolescentes con discapacidad auditiva.....	88
4.1. Justificación de la propuesta.....	90
4.2. Educación bilingüe para adolescentes con discapacidad auditiva.....	95
4.2.1. Objetivo general.....	97
4.2.2. Características generales.....	97
4.2.3. Evaluación.....	101
4.2.4. Alfabetización.....	102
4.2.5. Formación de conceptos.....	112
4.2.6. Estructura gramatical.....	118
CONCLUSIONES.....	120
BIBLIOGRAFÍA.....	124
ANEXOS.....	128

INTRODUCCIÓN

En la vida diaria y muy especialmente en el ámbito educativo, la audición es un sentido muy particular, pues es el encargado de recibir y codificar el lenguaje hablado, el cual, dentro de la comunicación humana es necesario aprender para integrarse en sociedad, en consecuencia aquel que no pueda lograrlo, no podrá espontáneamente conseguir tal integración. Es precisamente cuando esto ocurre, que entramos en el mundo del adolescente con discapacidad auditiva, mundo injustamente apartado, que se explica por la barrera de la comunicación imposible entre el oyente y el sordo: aquel usando símbolos sonoros que el sordo no puede oír, y éste manejando señales de captación visual que el oyente no puede entender.

Aprender el lenguaje supone “simbolizar las imágenes”. Como resultado de las percepciones que obtenemos del mundo a través de los sentidos, logramos una representación mental de las cosas y de los fenómenos, que son las imágenes. Aquellas imágenes han de ser después nombradas, es decir hay que atribuirles un símbolo o un nombre. En este momento el pensamiento se hace simbólico pues no necesitamos ya representar la imagen, sino su símbolo. Este pensamiento verbal, multiplica y agiliza al infinito las posibilidades de la mente y permite el lenguaje hablado. A partir de este momento el lenguaje consistirá en un continuo proceso de codificación de las ideas y emisión, en la fase expresiva, y de captación de los mensajes con el proceso inverso de decodificación en la fase receptiva.

Como el proceso de la simbolización se adquiere a través del oído cuando hace falta es muy difícil construir el pensamiento verbal y con mayor razón un lenguaje hablado. De aquí que el adolescente con discapacidad auditiva viva su propio mundo, de imágenes sin voz y de silencio.

Por desgracia, en México la ciencia médica poco puede hacer para restaurar la audición perdida, pero es mucho lo que se puede trabajar con el sujeto que la presenta, es una tarea multidisciplinaria en la que interviene el médico, el psicólogo, el audiólogo, y sobre todo el pedagogo y los padres. Estos dos últimos son las piezas clave en el proceso de educación que ha de seguir el adolescente con discapacidad auditiva. Dicha educación tiene como fin básico, su integración en la sociedad.

El primer paso a seguir para llevar a buen fin la educación del adolescente con discapacidad auditiva, es conocerlo y por paradójico que parezca conocemos muy poco de la discapacidad auditiva. El gobierno se está concientizando en el problema y recientemente se vienen impartiendo cursos oficiales de educación especial donde las personas sordas están involucradas, pero del mismo modo, aquellos pedagogos o profesores que eligen esta especialización carecen de textos; no se organizan cursos de orientación para los padres, ni existen centros en número y características adecuadas y peor aún, la falta de información es casi total, precisamente en aquellas personas que están en íntimo contacto con el problema y que la necesitan.

Para la realización de esta tesis, se hicieron observaciones (durante tres meses) al trabajo dentro del aula, se entrevistó a maestros, alumnos y padres de familia que asisten a clases regulares en el Centro Clotet A. C., (institución privada, dedicada a la educación del adolescente y adulto sordo), además tuve la oportunidad de convivir con la comunidad sorda que asiste a la Iglesia de San Hipólito (en el centro de la ciudad de México), en donde pude detectar que el adolescente con discapacidad auditiva tiene la necesidad de:

- ❖ Comunicarse con sus padres y familiares tan pronto sea posible.
- ❖ Desarrollar sus capacidades cognitivas.
- ❖ Adquirir conocimientos sobre el mundo exterior.
- ❖ Comunicarse con el mundo circundante.
- ❖ Sentirse parte de dos mundos culturales.
- ❖ Acceder a un modelo educativo que de respuesta a sus demandas comunicativas.

Es por estos motivos que se presenta este trabajo de tesis en el cual se propone una educación bilingüe que descarte el lenguaje hablado (permitido solo a las personas que su discapacidad auditiva facilita el acceso a ello) y se centre en el lenguaje de señas mexicanas utilizado por la comunidad sorda y en un lenguaje hablado en su modalidad escrita utilizado por la mayoría de la comunidad oyente.

Se propone un enfoque bilingüe ya que:

- ⇒ Los adolescentes con discapacidad auditiva tienen derecho a contar con una lengua que puedan desarrollar de la manera más natural posible.
- ⇒ Al posibilitar la adquisición de una lengua en las primeras edades se crearán representaciones mentales lingüísticas que pueden servir de base para el aprendizaje posterior de una segunda lengua. Si se posibilita que el adolescente con discapacidad auditiva adquiera una competencia lingüística comunicativa y cognitiva a través del lenguaje de señas mexicanas, será más fácil construir sobre esa competencia inicial una segunda competencia lingüística con su presentación escrita.
- ⇒ El lenguaje y la comunicación van estructurando una matriz social en la que se sustenta la vida diaria de una persona, la calidad de sus intercambios con el medio y la riqueza de sus experiencias cotidianas. Esta comunicación es la base también para el desarrollo cognitivo del adolescente con discapacidad auditiva.
- ⇒ Como parte de esa integración a la sociedad, requiere de un modelo educativo que satisfaga las necesidades de comunicación sin que alguno de los participantes se enfrente a interrogantes.

Hay que señalar que la adquisición del lenguaje por los adolescentes con discapacidad auditiva está en función no sólo de que se le presente un código accesible del que puedan apropiarse, sino también de la forma en que ese código se les presente, es decir del estilo comunicativo de los padres y del propio nivel cognitivo y simbólico del adolescente.

La tesis consta de cuatro capítulos en los cuales se abordará la siguiente información:

En el capítulo 1 se tratará la *Discapacidad auditiva*. En él se retomarán las definiciones, clasificación, tipos, grados, audiometrías, etiologías, y tratamientos de la discapacidad auditiva, así como las principales características de los adolescentes que presentan esta discapacidad. Para su realización se llevó a cabo una investigación documental de tipo bibliográfica para reunir la información necesaria que permita conocer las generalidades de los adolescentes con discapacidad auditiva.

En el capítulo 2 titulado *Los procesos de comunicación para el adolescente con discapacidad auditiva* se engloban las principales teorías cognoscitivas que hablan del desarrollo cognoscitivo y del lenguaje en una persona sin y con discapacidad auditiva, así como una breve descripción de los programas de enseñanza del lenguaje dirigidos a los adolescentes con discapacidad auditiva. En este capítulo se llevó a cabo una investigación documental de tipo bibliográfica retomando autores relevantes de cada teoría con la finalidad de realizar un estudio más preciso, ya que cada enfoque revela diferentes dimensiones de aprendizaje que la hicieron válida y necesaria en el proceso de investigación y proponer con ello un modelo educativo alternativo.

En lo que se refiere al capítulo 3 denominado *La educación bilingüe*, se señala detenidamente a qué se le llama educación bilingüe y cómo será utilizada en la propuesta. También se mencionan los métodos educativos que han sido dirigidos y utilizados en personas con discapacidad auditiva. Para su realización se llevó a cabo una investigación documental de tipo bibliográfica y de campo con el fin de conocer los programas de enseñanza que se llevan a cabo en adolescentes con discapacidad auditiva, definir las ventajas y desventajas de la forma al trabajar con ellos, así como la posibilidad de proponer una educación bilingüe de acuerdo a sus necesidades.

Antes de concluir, el Capítulo 4 abordará la *Propuesta de educación bilingüe para adolescentes con discapacidad auditiva*, donde, después de investigar las características de los adolescentes con discapacidad auditiva y valorar las ventajas y desventajas de los métodos educativos que se llevan a cabo, se propone el modelo educativo anteriormente descrito.

Finalmente están las conclusiones en las cuales se hace una breve evaluación de lo que se obtuvo a través de la investigación y realización de cada capítulo, las dificultades enfrentadas, algunas recomendaciones, y menciona las ventajas que conllevaría el poner en práctica la propuesta en más lugares.

Cabe destacar que al final del trabajo se localizan los Anexos en los cuales se podrá encontrar el Lenguaje de Señas Mexicanas proporcionado por la Asociación Mexicana de Sordos A. C., el cual incluye el alfabeto y algunos conceptos básicos, esto con el fin de que el pedagogo lo conozca, familiarice y estudie para así obtener mejores resultados al aplicar la propuesta.

CAPÍTULO 1

DISCAPACIDAD AUDITIVA

La discapacidad auditiva o sordera es una disminución única, que no es visible físicamente y se limita a una pequeña parte de la anatomía. Sin embargo, sus consecuencias son extraordinarias con respecto al desarrollo emocional, social y educacional de la persona que la presenta.

Una gran parte del aprendizaje lo adquiere el hombre mediante la audición. Es el canal por el cual innumerables estímulos impulsan la conducta del individuo de forma simple o compleja. Como dice Peter Fine: “La audición es el sentido humano básico de detección, alerta y contacto”¹. Cuando se produce la sordera, el individuo se ve disminuido de un sentido para el contacto y la exploración del medio ambiente, el sentido de la audición es lo que mantiene al hombre en constante relación con su medio. Aún más importante es el papel vital de la audición en la comunicación e interacción humanas. La facultad de comunicarse es uno de los dones más preciados del hombre.

Como pedagogos es importante obtener una visión global de la discapacidad auditiva y sus implicaciones. A lo largo de este capítulo, se intentará ofrecer una panorámica general a partir de datos que provienen de campos tan diversos como la medicina, la psicología, la sociología y pedagogía. Todos ellos, aunque desde diferentes perspectivas, nos ofrecen una valiosa información y nos ayudan a comprender mejor una realidad tan compleja como la que nos ocupa.

Comenzaremos abordando el tema desde una perspectiva médico-audiológica analizando la naturaleza de la pérdida auditiva, sus grados, tipos y las causas que la originan. También se abordará los efectos de la pérdida auditiva en la adquisición del lenguaje, en el desarrollo cognitivo, psicológico y social, todo ello desde una perspectiva psicológica, psicolingüística y/o pedagógica. Posteriormente se hará una breve descripción de los tratamientos más conocidos, que sólo son alternativas para manejar la discapacidad auditiva.

¹ FINE, Peter, “La sordera en la primera y segunda infancia”, en DENTON, David, BRILL Richard, y col. “Escuela para niños sordos”, p.81

1.1. DEFINICIÓN DE DISCAPACIDAD AUDITIVA

Los conceptos generales sobre la sordera, clasificaciones, técnicas y métodos de evaluación de la pérdida auditiva así como las características de los diversos tipos de sordera, resultan fundamentales para comprender las implicaciones que tiene la discapacidad auditiva en una persona.

A través de la historia y dentro del ambiente educativo el término sordo ha disminuido en su carácter peyorativo que al principio le era asignado pues las definiciones que comúnmente se utilizaban, no eran satisfactorias, poco a poco se ha ido considerando que “la sordera no es solamente un hecho, sino también una imagen mental. Es lo que uno se representa de esta condición de “sordo” y al mismo tiempo es un enigma para muchas personas”².

Como la principal preocupación de esta investigación es la educación del adolescente con discapacidad auditiva, es necesario empezar por definir el término discapacidad auditiva; así, diferentes autores se refieren a ello de la siguiente manera:

- “Una persona que presenta discapacidad auditiva, es capaz de percibir los sonidos con ayuda de aparatos amplificadores, es un trastorno sensorial auditivo de la percepción de las formas acústicas. Puede existir sin que haya sordera, sitúa al sujeto con referencia al mensaje. Se refiere al oído”³.
- “Se refiere tanto a los “sordos”, como a los llamados hipoacúsicos, que tienen una audición suficiente para poder procesar la información lingüística a través del oído con ayuda de un amplificador”⁴.
- “La discapacidad auditiva es toda disminución o pérdida de la función auditiva, aunque se utilizan indistintamente los términos sordera e hipoacusia para designar el mismo síndrome”⁵.

² DUMONT, Annie, “El logopeda y el niño sordo”, p.71-72.

³ TORRES, Monreal Santiago, et. al. “Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos”, p.21

⁴ SHEA, Thomas, “Educación especial, un enfoque ecológico”, p. 267

⁵ A. POLAINO-LORENTE, C. AVILA DE ENCÍO, “Tratado de Educación personalizada”, p.364

- Cuando decimos que una persona tiene discapacidad auditiva hablamos de una “persona que no puede oír ni comprender el habla y aún cuando dicha persona pueda tener, como generalmente ocurre, bastante percepción de sonidos le puede ocasionar problemas en sus intercambios comunicativos por lo que requerirá de una intervención médica, audiológica y/o educativa, dependiendo todo ello de las características tales como el grado de pérdida, la causa de la misma o su momento de inicio.”⁶
- “La discapacidad auditiva es la privación, debilitamiento o abolición completa del sentido del oído, manteniendo una pérdida de la función auditiva”⁷.
- “Dentro del ámbito educativo, se considera a un sujeto con discapacidad auditiva cuando se ve afectada la habilidad del niño para hablar y desarrollar el lenguaje”⁸
- Desde el punto de vista legal, un individuo se considera sordo cuando “el impedimento auditivo es tan severo que afecta adversamente el desempeño educativo porque impide al niño el procesamiento de información lingüística mediante la audición, con y sin amplificación”⁹.

Como podemos observar, las personas con discapacidad auditiva, presentan un deterioro auditivo que en el ámbito educativo puede afectar su habilidad para hablar y desarrollar el lenguaje, es necesario establecer que para la mayoría de los autores la discapacidad auditiva se refiere a una menor capacidad de audición no a la pérdida total del oído (sordera).

⁶ BRILL, Richard, “La comunicación total como base de la educación del niño sordo”, en FINE, Peter Op. Cit. p.99

⁷ BRUNO Fisher, “Niños con trastornos auditivos”, p. 127

⁸ LUIS LEÓN, Ángel: “Anacusia, Hipoacusia y Disacusia” en: GALGUERA, Isabel, et. al. “Retardo en el desarrollo. Teoría y práctica”, p. 203

⁹ GOMEZ Palacio, Margarita “La Educación especial”, p. 250

También hay que mencionar que al hablar sobre estas características y de los adolescentes con discapacidad auditiva, intervienen las diferencias individuales de las personas que forman este grupo, las cuales son enormes. En primer lugar porque, como veremos, existe una gran variedad en cuanto al grado y tipo de pérdida auditiva; pero también y sobre todo porque “una pérdida auditiva, de cualquier grado, interactúa de forma bastante impredecible con todos aquellos factores que permiten diferenciar a unas personas de otras, factores tales como la personalidad, la motivación, sus habilidades e inhabilidades concretas así como las condiciones sociales y económicas de su entorno social y familiar”¹⁰.

Sin embargo, pese a todas estas variantes, en los últimos años ya se ha impuesto en ciertas áreas educacionales la denominación de discapacidad auditiva, este término es global porque “debe incluir al sordo prelingüal, al poslingüal, al hipoacúsico, anacúsico y posiblemente, al afásico o sordo”¹¹.

Actualmente, hay que interpretar a la discapacidad auditiva, es decir, resaltar las características culturales que la envuelven. La diferencia entre las personas sordas y las oyentes no estaría en el hecho de que unas oigan y las otras no, sino en las consecuencias culturales que ello provoca. Así frente a una cultura en la que la audición tiene un peso central (la del oyente), se sitúa otra organizada alrededor de la experiencia visual (la sorda). Frente a una lengua de características auditivo-vocales y ordenada temporalmente (la lengua oral), se sitúa otra de tipo viso-gestual que utiliza el espacio para su organización (la lengua de señas).

Esta perspectiva sociolingüística aborda la sordera desde el análisis de las consecuencias culturales por ella provocada, centrándose, de forma prioritaria, en la presencia del lenguaje de signos y de una cultura visual ligada al mismo. “La discapacidad auditiva se convierte pues, en un fenómeno de diferencia social, con base biológica, que lleva a las personas a construir unos procesos de socialización”¹². Por lo tanto, es necesario buscar y optimizar esta socialización.

¹⁰VERDUGO, ALONSO, Miguel A. “Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras”, p.223

¹¹ SHEA, Thomas, Op. Cit. p.267

¹² VERDUGO, Op. Cit. p.224

1.2. CLASIFICACION DE LA DISCAPACIDAD AUDITIVA

Para poder hacer una clasificación de la discapacidad auditiva hay que comenzar haciendo una aclaración: “resulta irrelevante desde el punto de vista del diagnóstico y psicológico tomar como base los términos sordo e hipoacusico para juzgar qué tan bien un adolescente con discapacidad auditiva se desempeñará en el salón de clase¹³”, pues el enfoque actual no está en la etiquetación del adolescente, sino de los servicios suplementarios y del personal o recursos requeridos para ayudarlo a el y a su familia.

Es por ello que la clasificación que a continuación se describe, parte desde el punto de vista educativo donde la discapacidad auditiva implica una forma en que se aprende el lenguaje. De esta manera existen tres clasificaciones.

- Personas *sordas o anacúsicas* los cuales, “tienen una limitación auditiva en uno o ambos oídos que les impide procesar la información lingüística a través del oído, con o sin amplificación”¹⁴, es decir que su audición no es funcional para los propósitos ordinarios de la vida. Los niveles de la pérdida auditiva serán de 90 dB. o más. Pueden existir personas anacúsicas funcionales, que pueden oír, pero no entienden lo que escuchan; “es decir, no discriminan o decodifican el lenguaje receptivo. Dicho problema, como la agnosia auditiva y otros, tiene la característica de que no constituye una pérdida de la sensibilidad de la audición ni se mide con decibeles. Este tipo de personas cuando están en un ambiente educativo pueden tener avances considerables tomando en cuenta su habilidad visual, receptorios básicos y conducta de atención mantenida”¹⁵. Es por ello que los estudiantes con poca o ninguna audición y que no han aprendido el lenguaje en el primero o segundo año de edad pueden ser considerados desde el punto de vista educativo como sordos. Esta distinción de términos no significa por fuerza que se puedan esperar grandes logros escolares de uno u otro. Tampoco indica dónde debe llevarse a cabo la educación del adolescente. Significa que mediante el uso de este tipo de clasificación se puede predecir que los estudiantes sordos necesitarán más enseñanza especial para adquirir las habilidades del lenguaje.

¹³ GOMEZ Palacio, Op. Cit. p. 258

¹⁴ LUIS LEÓN, Ángel: Op. Cit. p. 204

¹⁵ Ídem.

- Las personas *hipoacúsicas* “tienen una disminución de la percepción auditiva, su audición es funcional con o sin ayuda auditiva. El nivel de audición será de 20 dB. a 90 dB.”¹⁶ o menos pues el término también se emplea para cualquier tipo de pérdida auditiva. Dentro de esta clasificación se pueden encontrar estudiantes que han aprendido el lenguaje de una manera común, aunque no del todo bien.
- “El término *disacusia* (dis = imperfecta, acusia = audición), quiere decir audición defectuosa. La disacusia puede ser periférica, cuando es provocada por un mal funcionamiento del órgano sensorial o central, cuando el cerebro funciona de manera anormal”¹⁷.

1.3. TIPOS DE DISCAPACIDAD AUDITIVA

No es posible hablar solamente de sordera o de pérdida auditiva sin considerar las condiciones en que ésta ha ocurrido. Los efectos que tiene la discapacidad auditiva en el desarrollo son muy distintos, por ello, esta investigación considera que todo pedagogo debe conocer estos antecedentes a fin de aplicar estrategias educativas acordes con la situación de la persona y su familia. Es importante mencionar que las personas que presentan discapacidad auditiva se dividen en dos grupos.

a) De acuerdo al momento en que sucedió

La discapacidad auditiva, además de la incapacidad o disminución de la percepción o conducción del sonido, trae otras alteraciones cuya intensidad o gravedad vendrán condicionadas por factores tan importantes como son la intensidad de la pérdida auditiva y el momento de la aparición de la misma.

Sin lugar a dudas, el momento en que se inicia la pérdida auditiva es una variable determinante que puede tener importantes consecuencias, especialmente en lo que se refiere a la adquisición del lenguaje oral. Sin embargo, no siempre es fácil establecer un claro límite entre ambos tipos.

¹⁶ Ídem.

¹⁷ Ídem.

La adquisición del lenguaje oral es un proceso lento y que se prolonga durante bastantes años. Determinar si un niño sordo de dos años y medio o tres años es prelocutivo o poslocutivo no es tarea sencilla. “Las clasificaciones más estrictas proponen considerar el año y medio como límite entre un tipo de sordera y otra, aunque, a menudo el límite se sitúa alrededor de los tres años de edad”¹⁸.

Las diferencias entre sordera prelocutiva y poslocutiva son:

“*El sordo prelingüal o prelocutivo* ha nacido o quedó sordo a edad tan temprana, que no tuvo jamás la oportunidad de aprender el lenguaje o de adquirir el habla por medio de la audición”¹⁹.

“*El sordo poslingüal o poslocutivo* ha tenido una audición relativamente normal durante los dos o tres primeros años de la vida, por lo menos, de una manera que ha podido aprender el lenguaje y habla como los demás niños”²⁰.

b) De acuerdo a la localización de la lesión

La discapacidad auditiva puede ocasionarse en distintos partes del mecanismo de audición, su localización nos permitirá diferenciar entre “sordera conductiva (o de transmisión), sordera neurosensorial (también llamada de percepción o sensorial), sordera mixta (oído externo y medio o estructuras conductivas y perceptivas simultáneamente)”²¹, sordera central y sordera no orgánica.

Sordera conductiva. Cualquier efecto o condición que afecte a la progresión del sonido hacia el oído externo o medio se conoce con el término de sordera conductiva; se debe, pues, a obstrucciones mecánicas en el oído externo o medio que impiden la transferencia del sonido al oído interno.

¹⁸ VERDUGO Op. Cit. p. 225

¹⁹ CALVO, Prieto, Juan Carlos, “La sordera un enfoque socio-familiar”, p. 110

²⁰ Ídem

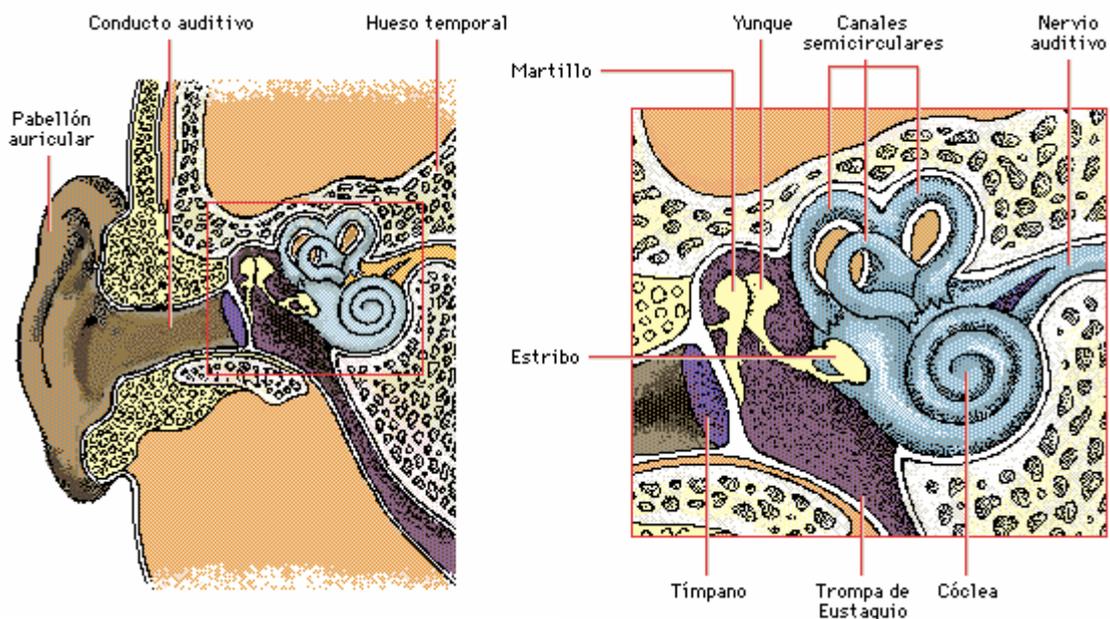
²¹ TORRES, Monreal Santiago, Op. Cit. p.26-31

Los dos componentes principales del oído interno son el vestíbulo y la cóclea (o caracol). El mecanismo vestibular se relaciona con el sentido del equilibrio y es extremadamente sensible al movimiento. La función de este mecanismo es transmitir información al cerebro que permita al individuo determinar su posición en el espacio y su sentido de equilibrio, así como la aceleración y desaceleración.

La cóclea es otro elemento fundamental del oído. Es responsable de convertir la energía mecánica que recibe el oído medio en señales eléctricas que son transmitidas al cerebro. El movimiento del fluido de la cóclea estimula a células parecidas a cabellos (células fliadas) que forman el parte del nervio óptico.

Las dificultades conductivas pueden dar lugar a pérdidas auditivas fluctuantes, con frecuencia reversibles que, a menudo, pueden ser tratadas de forma médica y/o quirúrgica. La pérdida auditiva provocada por una alteración en la conducción del sonido es de tipo cuantitativo; es decir, afecta al grado de audición y no a la calidad de la misma.

En este tipo de sordera, la función neurosensorial está intacta; es decir, la traducción a señales bioeléctricas, su transmisión a través del sistema nervioso así como la interpretación de las mismas en la corteza cerebral no presentan ninguna dificultad.



Sordera neurosensorial. Las pérdidas neurosensoriales están asociadas a problemas en las estructuras finas del oído interno o en las vías de acceso al cerebro. No existe, en la actualidad, ningún tratamiento médico-quirúrgico que permita restablecer la audición.

Las pérdidas auditivas provocadas suelen ser estables y afectan no sólo a la cantidad del sonido (pudiendo llegar a ser sorderas totales) sino también a la calidad del mismo, lo que tienen grandes repercusiones para un correcto tratamiento audiotésico.

Aquí no se trata únicamente de que el adolescente con discapacidad auditiva oiga menos sino de que su audición residual es selectiva, tiene restos auditivos sólo en ciertas frecuencias que no siempre se encuentran comprometidas en la comunicación hablada.

Así, “en la discapacidad auditiva neurosensorial el problema es la recepción del sonido en el oído interno o en la transmisión de los impulsos eléctricos de la cóclea a través del nervio auditivo al cerebro²²” y aunque las ondas sonoras pueden llegar al oído interno, no se transmiten correctamente si las estructuras están dañadas, por lo tanto el habla puede percibirse como distorsionada, incluso utilizando amplificación.

Sordera mixta. En algunos casos puede co-ocurrir una sordera neurosensorial junto a una sordera conductiva.

Sordera central. La discapacidad auditiva central se debe a un mal funcionamiento de los centros auditivos del cerebro, se caracteriza por la falta de interpretación de lo que se oye a pesar de que la sensibilidad puede ser normal.

Sordera no orgánica. Una pérdida auditiva no orgánica no tiene causa física. Cuando el otólogo examina a una persona que le ha sido enviada por tener algún síntoma de pérdida auditiva y no encuentra causa física que la explique, debe averiguar si hay pérdida auditiva no orgánica, a pesar de que es poco frecuente. El origen de este tipo de sordera puede ser un problema psicossomático o bien un trauma psíquico.

²² GOMEZ Palacio, Op. Cit. p. 235

Es evidente que cualquier tipo de discapacidad auditiva, es tal, precisamente porque conlleva a una determinada cantidad de déficit auditivo. Por lo tanto, cualquiera de estos tipos de sorderas puede ser, tienen que ser, al mismo tiempo leves, moderadas, severas o profundas, recalcando que las sorderas de transmisión no suelen ser profundas. Al mismo tiempo se requiere de una atención educativa especial de acuerdo al grado de problema y a la necesidad de cada adolescente.

1.4. LAS AUDIOMETRIAS

La audiometría, en general, “es la técnica o conjunto de técnicas para medir la audición sirviéndose para ello principalmente (no exclusivamente), del audiómetro, que es un aparato de precisión para estimular el oído en una gama de frecuencias que van de 125, 250, 500, 750, 1000, 3000, 4000, 6000 y hasta 8000 Hz²³. Estas vibraciones llegan al oído interno transmitidas a través del aire, y a veces se restringe el término ‘sonido’ a la transmisión en este medio y de intensidades desde -10 dB. a 120 dB.

El audiómetro es un instrumento sencillo que produce tonos puros de varias frecuencias determinadas que pueden ser escuchados a través de auriculares. La persona que está siendo examinada se suele encerrar en una cabina insonorizada que elimina los ruidos externos y está provista de un interruptor. Cada oído se estudia de forma independiente.

Es importante que a la menor sospecha de que el niño no oiga se le realice una audiometría para descartar o atender la problemática social, educativa o médica a la que se enfrentará, así mismo continuar realizándole estudios en tiempos posteriores para asegurar que no haya retrocesos u observar avances. “Realizar exámenes de audición, así como de oídos y garganta es importante tanto por razones educativas como médicas”²⁴.

La evaluación formal para determinar la presencia y grado de pérdida auditiva incluye pruebas que:

²³ El hercio “Hz” es una unidad de frecuencia que corresponde a un ciclo por segundo, es decir al número de vibraciones que hay por unidad de tiempo de una onda de sonido, el tono es más alto cuando hay más vibraciones, más bajo cuando hay menos.

²⁴ GOMEZ Palacio, Op. Cit. p. 251

- Miden la conciencia auditiva.
- Miden la integridad del sistema auditivo
- Intentan detectar la actividad eléctrica en el oído interno y en el nervio acústico en reacción a un estímulo auditivo.

Las pruebas audiométricas, “se dividen en objetivas (potenciales evocados, electrococleografía, impedanciometría y timpanometría) y subjetivas (audiometría tonal clásica, de multifrecuencia, detallada y audiometría de alta frecuencia)”²⁵. Una diferencia a resaltar entre ambos tipos de pruebas es que en las primeras no se requiere la colaboración voluntaria del sujeto, mientras que en las segundas si se requiere su colaboración. Tanto “las pruebas objetivas como las subjetivas pueden ser liminares y supraliminares, según busquen el umbral inferior o superior del campo auditivo, respectivamente”²⁶. En el Distrito Federal, se llevan a cabo las siguientes audiometrías:

Pruebas audiométricas objetivas

Los Potenciales Evocados, también “conocidos como audiometrías de respuesta eléctrica, de respuesta inducida o de respuesta evocada, recogen potenciales de neuronas de los distintos niveles de la vía auditiva y de las fibras del nervio acústico”²⁷. Es útil en niños pequeños cuando no se puede conseguir el mínimo exigible de colaboración y en ancianos cuando dicen oír pero no entender. Su aplicación no está supeditada a la edad y sus resultados nos permiten identificar la calidad y cantidad de los restos auditivos para establecer el método educativo o logopédico que se llevará a cabo con el sujeto.

Emisiones otoacústicas: Son fracciones de sonido que se pueden detectar en el conducto auditivo externo causadas por la actividad fisiológica coclear del proceso de audición. Las ventajas que ofrecen las otoemisiones en detección temprana de la sordera se derivan de las siguientes características: “es una prueba objetiva, sencilla en la aplicación, rápida en tiempo, barata a nivel económico, indolora a nivel interventivo, fiable a nivel diagnóstico, reproducible sin límites y que no requiere aparataje ni ambiente extraordinarios”²⁸.

²⁵ RAMÍREZ CAMACHO, Rafael “Conocer al niño sordo”, p. 56-61.

²⁶ Ibidem. p. 68

²⁷ VERDUGO, Op. Cit. p. 277

²⁸ SAUCEDO REYES, Tania María “Comparativo entre timpanometría convencional, alta frecuencia y multifrecuencia en pacientes con otitis media”, Tesis de Especialización, p. 18

Las otoemisiones deberían ser aplicadas en detección temprana de la sordera con bebés ante la más mínima sospecha, pues su costo es muy reducido y el tiempo empleado no llega ni a la mitad del que es necesitada para hacer unos potenciales evocados. Además, tanto potenciales evocados como otoemisiones acústicas dan positivo cuando el oído está sano y negativo en caso de lesión del oído interno y/o vías auditivas. Cuando las otoemisiones dan positivo y los potenciales de tronco dan negativo, el diagnóstico es de lesión de vía neural exclusivamente.

Las otoemisiones acústicas no sustituyen a los potenciales, siendo éstos necesarios en caso de ser negativas las otoemisiones o en caso de sospechar patología retrococlear.

La Electrocoqueografía clínica está recomendada para indicar o no implantes intracocleares, ya que puede hacer un diagnóstico diferencial entre la degeneración de los terminales del nervio coclear y los causados por lesión de las células ciliadas. “Este examen registra el potencial generado por las células ciliadas y el potencial de acción del nervio auditivo al colocar un electrodo sobre el promontorio (a través del tímpano) o en el conducto auditivo externo”²⁹. Evalúa directamente la cóclea y el nervio auditivo. También permite diagnosticar hídrops endolinfático (aumento de líquidos del oído interno).

La Impedanciometría “mide la elasticidad o capacidad de vibración de la membrana timpánica o tímpano (timpanometría) mediante un aparato denominado impedanciómetro”³⁰. En el Centro Nacional de Rehabilitación del Distrito Federal, se llevan a cabo las siguientes pruebas: *la prueba de Metz* que estudia el grado de reclutamiento mediante el reflejo acústico que cuanto menor intensidad se necesite para provocarlo mayor será el reclutamiento y viceversa. *La prueba de Anderson*, que mide la adaptación de los músculos del oído interno. “La impedanciometría indica el estado del oído externo y medio”³¹, como prueba de rutina permite determinar hipoacusias conductivas puras solucionables por medicamentos o cirugía, así como el grado de reclutamiento. Su aplicación no está restringida por la edad.

²⁹ ARREGUIN, PORRAS, Juanita, “Diagnóstico de daño coclear por música culta mediante un análisis comparativo entre audiometría de alta frecuencia, audiometría detallada y audiometría de multifrecuencia”, p. 100

³⁰ VERDUGO, Op. Cit. p. 276

³¹ SHEA, Thomas, Op. Cit. p.273

Finalmente, hay que saber que las pruebas audiométricas objetivas son complementarias, no excluyentes. Cuando dan positivo se presume lesión, pero cuando dan negativo no se descarta lesión.

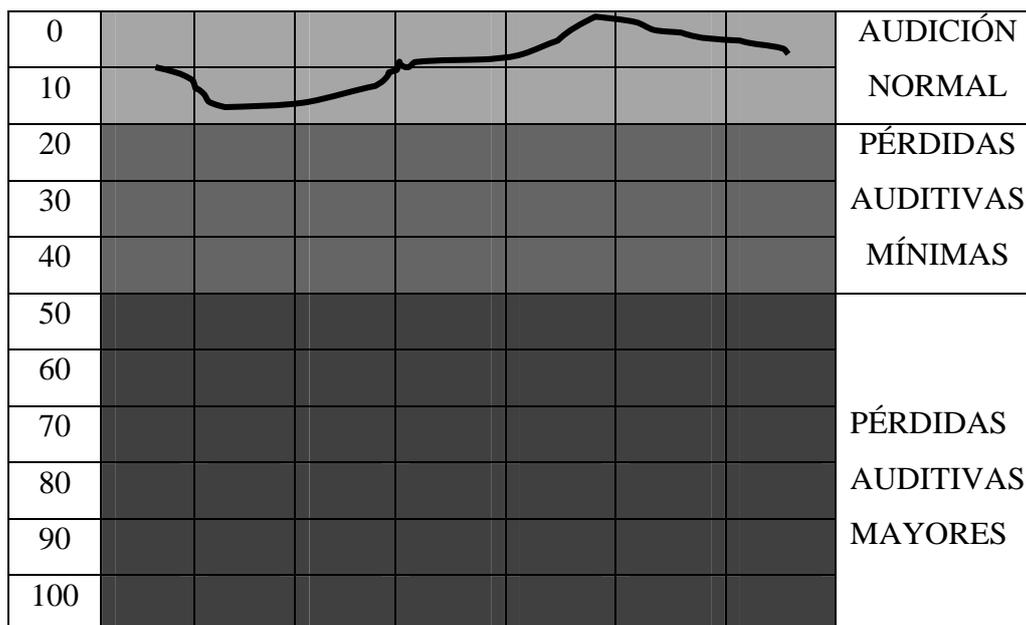
Pruebas audiométricas subjetivas

Audiometría de tonos puros. Está diseñada para establecer el umbral de audición de los individuos a una variedad de frecuencias diferentes. El umbral de audición de una persona es simplemente el nivel en el cual esa persona puede detectar primero un sonido; se refiere a cómo debe ser un sonido en intensidad antes de que lo detecte. El rango de sensibilidad de sonido que se mide va de 0 a cerca de 110 dB.

En el Centro Nacional de Rehabilitación se realiza el *test del órgano acústico*. Es una audiometría de tonos que busca el umbral de audición, detectando alteraciones cuantitativas y cualitativas de la audición.

Sirve para descubrir hipoacusias de transmisión, o sea, aquellas en que por vía ósea se conserva la audición a niveles entre 20 y 60 dB. por encima de la vía aérea, destaca el reclutamiento y el rango dinámico auditivo del paciente. No tienen aplicación directa en hipoacusias de transmisión.

Intensidad (dB.)



Frecuencia (Hz) 125 250 500 1000 2000 4000 8000

AUDIOGRAMA DE TONO PURO

Audiometría de alta frecuencia. Permite el estudio de la cóclea “normalmente no se utiliza como parte de la batería convencional en estudios audiológicos pero es importante en los primeros cambios o alteraciones del umbral auditivo en diferentes patologías”³². Algunas de las aplicaciones clínicas de la audiometría de altas frecuencias utilizadas en el Centro Nacional de Rehabilitación son las siguientes:

- ✓ Se ha reportado decremento auditivo de las altas frecuencias después de otitis media.
- ✓ La fidelidad de la audiometría de altas frecuencias es más pobre que la audiometría de las frecuencias convencionales,
- ✓ El uso de altas frecuencias ha estado limitado debido a la falta de datos normativos, pruebas estandarizadas y procedimientos de calibración y la gran variabilidad de los sujetos. Existen varios estudios en donde los umbrales de alta frecuencia se encuentran bien fundados, sin embargo en la práctica con pacientes, éstos son evaluados en varias ocasiones para la determinación de umbrales. Dado que “no existen estándares internacionales para la audición de altas frecuencias, el objetivo de llevar a cabo audiometrías de alta frecuencia es estandarizar en la población normo-oyente que acude al Centro Nacional de Rehabilitación, sin sintomatología alguna, para tener de esta manera una base para la realización de trabajos futuros”³³.
- ✓ Se puede considerar como un método auxiliar del diagnóstico más preciso para la detección temprana de trastornos en la audición en pacientes con riesgo específicos como la Ototoxicidad, exposición a ruido y déficit auditivo.

³² ARREGUIN, PORRAS, Juanita, Op. Cit. p. 23

³³ SAUCEDO REYES, Tania María Op. Cit., p. 20

1.5. GRADOS DE PÉRDIDA AUDITIVA

La discapacidad auditiva no es un problema de todo o nada. Cuando decimos que un adolescente presenta una discapacidad auditiva, estamos haciendo referencia a un continuo que va desde una pérdida auditiva leve hasta la pérdida total de audición.

El grado de pérdida auditiva se calcula en función de la intensidad a la que hay que amplificar un sonido para que sea percibido por la persona sorda. Esta amplificación se mide habitualmente en decibelios o decibeles, que es una subunidad del Bel. El decibel (dB) es la décima parte de un Bel³⁴.

Además hay que señalar que las sorderas casi nunca son absolutas, quedando siempre algunos restos auditivos, que bien aprovechados son una ayuda inestimable en la rehabilitación. Es lo que los verbotonalistas expresan diciendo que *“no hay oídos caóticos sino distintas formas de oír”*³⁵.

“El grado de intensidad de la pérdida auditiva es posiblemente la dimensión que tiene mayor influencia en el desarrollo de las personas sordas, no sólo en las habilidades lingüísticas sino también en las cognitivas, sociales y educativas”³⁶.

La clasificación de los grados de sordera más ampliamente aceptada y utilizada es la siguiente³⁷:

1. AUDICIÓN NORMAL	10 a 15 decibelios.
2. PÉRDIDA MÍNIMA	16 a 25 decibelios.
3. PÉRDIDA LEVE	20 a 40 decibelios.
4. PÉRDIDA MODERADA	41 a 55 decibelios.
5. PÉRDIDA MARCADA	56 a 70 decibelios.
6. PÉRDIDA SEVERA	71 a 90 decibelios.
7. PÉRDIDA PROFUNDA	más de 90 decibelios.

³⁴ Nombrado así en honor de Alexander Graham Bell (1847-1922), quien entre muchas otras cosas, inventó el teléfono y fue profesor de niños sordos durante mucho tiempo.

³⁵ TORRES, Monreal Santiago, et. al. Op. Cit. p.26

³⁶ MARCHESI, COLL y PLACIOS, *“Desarrollo psicológico y educación”*, p. 56

³⁷ Ídem.

La pérdida total de audición es muy poco frecuente. Supone la ausencia de restos auditivos y se sitúa por encima de los 120 dB.

Hay que hacer notar que esta clasificación sólo tiene interés cuando permite una acción eficaz hacia la prevención, el diagnóstico, el tratamiento y la readaptación de las discapacidades auditivas.

Las implicaciones educativas también varían de acuerdo al grado de pérdida auditiva. Así tenemos que dependiendo la pérdida auditiva se presentan las siguientes características.

1. Audición normal. En este punto encontramos a los adolescentes que pueden percibir todos los sonidos del habla incluso en una conversación en voz baja.
2. Los adolescentes que presentan una pérdida auditiva mínima, requieren una mayor atención por parte del profesor, ya que pueden tener dificultad auditiva con sonidos distantes, y como consecuencia, podrán requerir los servicios de una educación especial. Estos adolescentes pueden “tener dificultad para escuchar algo muy tenue o a distancia, presentará una dificultad para conversar con sus compañeros y para escuchar las instrucciones del maestro, sobre todo si éste habla demasiado rápido y hay ruido en el salón de clases. Es muy probable que se pierda información”³⁸.
3. Los adolescentes que presentan una pérdida auditiva leve, entienden el habla de una conversación a una distancia de uno a dos metros pero, pueden equivocarse en alguna discusión y pueden requerir tratamientos auditivos y otros servicios educativos, tales como lectura de labios y conservación auditiva. Aquí el adolescente pierde aproximadamente el 50% de lo que se habla, sobre todo si las voces son suaves o el ambiente es ruidoso.

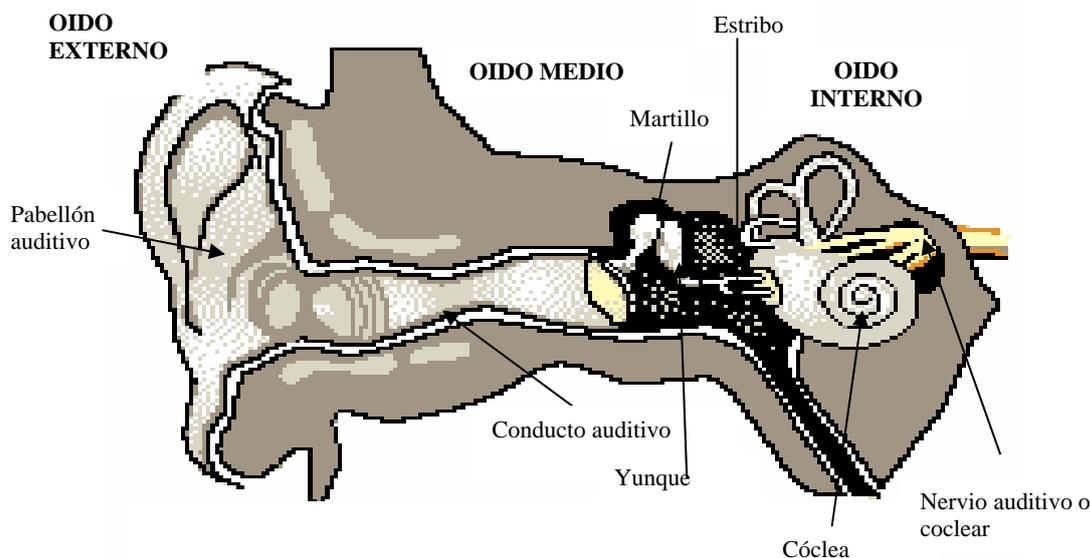
³⁸ GOMEZ Palacio Op. Cit. p. 256

4. Los adolescentes que presentan una pérdida auditiva moderada, son aquellos que pueden escuchar una conversación normal a una distancia entre 90 y 150cm., siempre que la estructura y el vocabulario sean controlados. La atención específica necesitará estar dirigida al desarrollo del lenguaje, a la lectura y a la escritura.
5. Los adolescentes que presentan una pérdida auditiva marcada, pueden entender las conversaciones en voz fuerte con dificultad. Asimismo, requerirán ayudas auditivas individuales y servicios educativos especiales en la forma de entrenamiento auditivo y, generalmente, alguno o todos los servicios requeridos por los niños hipoacúsicos. Aquí como el adolescente pierde casi el 100% de la información hablada, es esencial la ayuda en todas las actividades basadas en el lenguaje.
6. Los adolescentes que presentan una pérdida auditiva severa ya podrían ser clasificados como sordos desde el momento en que sólo pueden oír sonidos fuertes a corta distancia. Estos adolescentes requieren servicios educativos especiales e intensivos en forma de ayudas auditivas individuales, entrenamiento auditivo, entrenamiento del lenguaje y habla, lectura de labios y otros servicios.
7. En la pérdida auditiva profunda donde ya se habla de adolescentes anacúsicos contarán más con el sentido de la visión que con la audición y para el procesamiento de la información del habla y el lenguaje, no lo desarrollan si no es con una instrucción especial intensiva, así como un sistema de señas.

1.6. ETIOLOGIA DE LA SORDERA

Para abordar este apartado no podemos despegarnos del marco clínico, desde la cual se le da al déficit auditivo un dato médico específico y donde se ha establecido una terminología derivada de la etiología o causa que origina la pérdida auditiva que va desde la localización de la lesión hasta el grado de la misma en función del procedimiento audiométrico. En general se puede afirmar que “las sorderas hereditarias tienen mejor pronóstico pedagógico que aquellas que no tienen indicadores genéticos; o que las poslocutivas tienen mejor pronóstico que las prelocutivas tanto mayor contacto hayan tenido con el habla el sujeto sordo, aunque haya sido de forma pasiva; así como las menos profundas tienen mejor pronóstico que las más profundas; y finalmente que las de transmisión tienen mejor solución y menos repercusiones escolares que las neurosensoriales y mixtas”³⁹.

Empecemos por decir, que el oído comprende tres partes: el oído externo, el oído medio y el oído interno, que se continúa por el nervio auditivo. Las malformaciones del oído externo no intervienen prácticamente en la etiología de la sordera. Por otra parte, esas sorderas son susceptibles de mejorar por medio de una intervención quirúrgica.



³⁹ MORKOVIN, Boris V, “Rehabilitación del niño sordo”, p. 14

Las lesiones del oído medio existen sin duda, pero en una proporción difícil de precisar en la hora actual. Ellas resultan de lesiones o de inflamaciones de la trompa de Eustaquio. Se trata en realidad de sorderas moderadas beneficiadas grandemente con una prótesis auditiva.

En la mayoría de los casos, las lesiones de la sordera tienen su asiento al nivel del oído interno o del nervio auditivo. Diferentes procesos pueden intervenir: falta de desarrollo o destrucción por infección o intoxicación.

La sordera puede sobrevenir por múltiples causas, cada una de las cuales puede tener diferentes implicaciones para el desarrollo del sujeto. Puede ser el resultado de factores ambientales activos, antes, durante o después del nacimiento, o bien puede ser genética, manifestándose ya desde el momento del nacimiento y de forma progresiva. Aunque los factores genéticos desempeñan un papel importante, la frecuencia con la que aparece la sordera está influida también por las enfermedades y la calidad del cuidado sanitario. Por último debemos recordar que alrededor de un 20% a un 30% de las pérdidas auditivas tienen un origen desconocido.

Sordera de conducción: Estas pérdidas auditivas, se deben a una alteración en la función de conducción o transmisión por vía aérea del sonido, están localizadas en el oído externo o medio. Las causas pueden ser muy variadas, v.gr.: aumentos de masa (tumores, inflamaciones, líquidos, cuerpos extraños, tapones...), que provocan pérdidas en la transmisión de sonidos de frecuencias altas y pérdidas de elasticidad (perforación timpánica).

Las discapacidades auditivas de transmisión o conducción más frecuentes que las neurosensoriales, tienen por lo general un diagnóstico etiológico más sencillo. Tres son los principales orígenes de esta pérdida auditiva: “las malformaciones congénitas, las causas genéticas y la otitis. Lo más frecuente es que sean adquiridas, siendo las obstrucciones tubáricas y la otitis de diversos tipos las causas más habituales de alteración en la transmisión del sonido”⁴⁰.

⁴⁰ Ídem.

Hay muchas enfermedades del oído externo que dificultan o impiden la transmisión del sonido, las más destacables son:

- Malformaciones del pabellón y del conducto auditivo externo; anotia o ausencia de pabellón; microtia o pabellón pequeño y deformado; atresia o ausencia de canal auditivo.
- Traumatismos (hematomas) y tumores del pabellón auditivo y del conducto auditivo externo.
- Inflamaciones del conducto auditivo externo: micosis si es por hongos y virosis si es por gérmenes.
- Presencia de tapones de cerumen que ocluyen la luz del conducto, o que supone detención a la propagación de la onda sonora hacia el tímpano. La secreción ceruminosa es un mecanismo de defensa a expensas de las múltiples glándulas que a tal fin se distribuyen por las paredes del conducto. La piel muy grasa o muy seca, los alimentos ricos en excitantes (chocolate, embutidos o especias) en ocasiones, sin causa aparente, dan lugar a la formación exagerada de cerumen.

En el oído medio, a nivel de membrana timpánica y cadena de huesecillos, se dan:

- Edema de la mucosa tubárica por un proceso inflamatorio en estructuras vecinas, aquí entran enfermedades como la sinusitis.
- Cierre del orificio tubárico epifaríngeo o externo por amígdala hiperplásica, mejor conocidas como anginas.
- Infección del oído en forma media aguda y crónica.

Entre las enfermedades no inflamatorias del oído medio tenemos:

- Secuelas postquirúrgicas.
- Traumatismo del oído medio y del oído interno.
- Barotraumas (variaciones bruscas de presión atmosférica, v.gr. las producidas en actividades de submarinismo o aviación)

Sordera neurosensorial: En lo que respecta a las sorderas neuorsensoriales, pueden ser debidas a causas genéticas, procesos infecciosos (pre y postnatales), fármacos, prematuridad, incompatibilidad Rh, anoxia neonatal y traumatismos. Se pueden clasificar en tres grupos: hereditarias o genéticas, neonatales y postnatales.

Sorderas genéticas, independientemente de la influencia que ejercen los genes desde el punto de vista de la herencia, y todavía antes del nacimiento, el medio intrauterino puede afectar el mecanismo de la audición. Las infecciones que sufre la madre, especialmente si es adquirida durante el primer trimestre de gestación, afecta el desarrollo del niño que va a nacer. El oído es particularmente susceptible a las infecciones durante estos primeros meses. Las sorderas genéticas o hereditarias, ligadas al equipo genético y transmitidas, por tanto, de padres a hijos. Suelen manifestarse ya en el nacimiento. La mayoría de las veces se deben a la herencia recesiva, y el resto a herencia dominante.

Aún así, en muchos niños sordos de nacimiento se piensa que el defecto depende de un factor hereditario, cuando, de hecho, la deficiencia es resultado de una infección por virus como la rubéola. Sin embargo, como no todos los niños cuyas madres han padecido rubéola durante los tres primeros meses del embarazo sufren de trastornos de la audición, un rasgo hereditario aún no identificado puede estar protegiendo a unos niños y a otros no. “Probablemente solo un 20% de los niños cuyas madres tengan rubéola resulten afectados”⁴¹.

Algunas otras enfermedades por virus en la mujer embarazada pueden provocar defectos auditivos en el niño por nacer. Si la madre ha ingerido grandes dosis de quinina (medicamento para combatir la fiebre) durante el embarazo, el oído del niño sufrirá un defecto.

La incompatibilidad de la sangre del niño con los anticuerpos que existen en el suero de la madre da lugar a una enfermedad llamada eritroblastosis fetal que aparece por la incompatibilidad de grupo sanguíneo en la que interviene el factor Rh (positivo y negativo)

⁴¹ *Íbidem.* p. 23

Sorderas neonatales, son las ocurridas en torno al nacimiento, bien en el mismo parto o por distintas afecciones a las que el recién nacido está expuesto en los primeros días de vida extrauterina. También influyen los partos prematuros, partos gemelares, placenta previa y necesidad de colocar al niño en una incubadora y administrarle oxígeno. El núcleo auditivo es particularmente sensible a la hipoxia (falta de oxígeno) y es muy probable que sufra una degeneración si el suministro es deficiente.

Una de las causas de hipoxia neonatal es el trabajo de parto prolongado y traumático, cuando la vida del niño y de la madre se ven seriamente comprometidas. Además de los defectos del oído, en tales casos el niño puede sufrir una parálisis cerebral, que complica aún más el cuadro clínico haciendo muy difícil el poder determinar el grado de una posible pérdida del oído.

Sorderas postnatales, pueden ocurrir en cualquier momento, siendo su causa más frecuente las infecciones virales, además de otras enfermedades del oído interno y/o vía auditiva que también cursan una sordera de percepción.

Sordera mixta: En la hipoacusia mixta se encuentran afectados simultáneamente el oído externo, medio e interno.

1.7. CARACTERÍSTICAS DE LOS ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

“El sonido tiene la capacidad para provocar y transmitir emociones”⁴². Por medio del tono, el volumen y otras características nos fijamos el sonido para definir y reconocer el desagrado y el afecto. Aprendemos que la falta de concordancia entre el tono de voz y el contenido puede significar el sarcasmo o emociones encubiertas, así como la ira, ternura y/o el amor. La relación del sonido con las emociones, es sin duda, una parte importante del lazo que une al hijo con su madre o con la demás gente que lo rodea, relación que se pierde en la etapa del crecimiento del niño con discapacidad auditiva. Por ejemplo, cuando somos pequeños y lloramos, la madre viene a cobijarnos con palabras de ternura y amor, que son acompañadas con caricias suaves y agradables, esta combinación nos hace sentir amados, ahora imaginemos que solo llega a tocarnos suavemente, la otra mitad del sentimiento se pierde; o cuando escuchamos que alguien necesita ayuda y además vemos su necesidad, no es lo mismo que solo viéramos la imagen sin notar sus lamentos.

Es por eso que la discapacidad auditiva es una importantísima limitación en la adaptación del adolescente a su medio. La sordera influye en las vías del desarrollo progresivo. La falta de audición en el adolescente, el efecto que dicha disminución genera sobre la familia y de las continuas repercusiones de estos dos factores es lo que pueden impedir y desviar el crecimiento del mismo.

Con esto se quiere decir que lo que se logre desarrollar a partir de los primeros años de un niño con discapacidad auditiva dependerá de una suma de factores, algunos que son inevitables como consecuencia de la disminución y otros que varían de acuerdo con el medio especial de cada uno, pero que sin duda afectarán o ayudarán en su desarrollo. Los principales ámbitos de desarrollo donde el adolescente con discapacidad auditiva presenta problemas o dificultades son:

⁴² DUMONT, Annie, Op. Cit. p.55

1.7.1. COGNITIVAS

Es difícil precisar el desarrollo cognitivo de los adolescentes con discapacidad auditiva a partir del conjunto de factores que hay que analizar. Sin embargo, se puede asegurar que “la falta de experiencias tanto con el mundo físico como con el mundo social, y en concreto la ausencia de un lenguaje sobre el qué construir el conocimiento, parecen ser factores determinantes en el desarrollo cognitivo”⁴³.

Shea señala en su revisión histórica del desarrollo cognitivo y la sordera, que las perspectivas científicas sobre la inteligencia “a lo largo del siglo XX han pasado por tres etapas: la visión del sordo como inferior, la visión del sordo como concreto y la visión del sordo como intelectualmente normal”⁴⁴.

Con esto nos podemos dar cuenta que el cambio de vida en cada lugar ha colaborado para que las personas sordas tengan un mejor y mayor reconocimiento, sin embargo, estos cambios no han sido suficientes para que tengan una “solución” a los problemas de comunicación que se le presentan. Es así que la falta de un lenguaje trae consigo problemas en el desarrollo cognitivo del adolescente que marcan una diferencia entre este desarrollo y el de los adolescentes norma oyentes. A continuación se describen brevemente estas diferencias.

1. “El adolescente con discapacidad auditiva presenta dificultades en su desarrollo social y afectivo producidas por la falta de comunicación que la deficiencia lleva aparejada”⁴⁵. A nivel social, es significativa la conducta de “aislamiento”, lo que no beneficia la adaptación social de estos jóvenes, a nivel afectivo, la “susplicacia” quizá sea el rasgo más relevante. Es de suponer que al tener el sentido auditivo disminuido o nulo el adolescente se enfrente a dos conflictos a la vez, los cambios propios a los que todo adolescente se enfrenta y a una desconfianza o inseguridad al desenvolverse en una sociedad que no le ofrece alternativas para su convivencia o a un nivel educativo que le brinde herramientas para establecer un tipo de comunicación con su entorno.

⁴³ VERDUGO, ALONSO, Miguel A, Op. Cit. p. 240

⁴⁴ SHEA, Thomas, Op. Cit. p. 234

⁴⁵ Ídem.

2. “Se produce un retraso madurativo que conlleva un retraso intelectual originado nuevamente por el aislamiento, la falta de información, la concreción de las sensaciones, la incomunicación”⁴⁶. Este retraso madurativo va superándose paulatinamente a medida que el niño conoce y empieza una forma de lenguaje. Aquí el déficit verbal, las dificultades de comunicación verbal y no verbal se hacen patentes sea cual sea la situación. La limitación lingüística dependerá de las características de la pérdida auditiva y de otros factores, como la capacidad intelectual del propio adolescente y el medio socio-afectivo que le rodee y puede ir desde las perturbaciones leves del lenguaje a la carencia total del mismo. Con esto se puede advertir la necesidad urgente de ofrecer al adolescente con discapacidad auditiva un modelo pedagógico que le haga más accesible superar ese retraso madurativo originado más por una falta de socialización que por carecer de elementos cognoscitivos.

3. “El lenguaje mímico convencional del adolescente con discapacidad auditiva posee unas características muy específicas que de alguna manera condicionan la mentalidad del sujeto sordo, que tienen este sistema de expresión como base de su pensamiento y de su comunicación”⁴⁷. Al convivir con personas sordas, este modo de vida es único y sólo ellos tienen acceso a él, es una forma de sentirse parte de una comunidad, con esto vuelve a producirse un estilo de vida aislado donde sólo se interactúa con un mismo grupo. El lenguaje de señas tiene una gramática especial y de la misma manera el adolescente piensa y escribe como si hablará en lenguaje de señas.

En las observaciones realizadas en el Centro Clotet, los adolescentes con discapacidad auditiva utilizan el lenguaje de señas mexicanas para aprender dentro del aula, aunque hay muchos casos donde aún lo desconocen, además se encontró que las formas en que ellos resuelven las demandas de su educación son muy similares a las de los niños con problemas de aprendizaje, e incluso a las de los adolescentes normooyentes. Por ejemplo al “leer entre líneas”, es decir, entender los múltiples significados de las palabras y expresiones, los adolescentes con problemas auditivos describen formas de comprensión de material de lectura a partir de contextos similares a

⁴⁶ AIMARD, Paule, MORGON, Alain, “El niño sordo”, p. 93

⁴⁷ CALVO, PRIETO, Juan Carlos, Op. Cit. p. 110

las estrategias utilizadas por alumnos oyentes; sin embargo, utilizan el volver a leer y el conocimiento del contexto, con mayor frecuencia que los estudiantes que si oyen.

“Se ha podido constatar diferencias a favor de los oyentes en diversas tareas piagetianas en resultados obtenidos en tareas de memoria, pensamiento abstracto, creatividad, y otras diversas áreas cognitivas”⁴⁸. Estas diferencias permanecen en los logros cognitivos debidos a la ausencia de experiencias verbales y sobre otros factores que influyen en los resultados de tareas que se cree que son totalmente no verbales, sin embargo la cognición no depende de una forma crítica del lenguaje, en los adolescentes con discapacidad auditiva, sólo es insuficiente.

1.7.2. SOCIALES

Las dificultades a las que el adolescente con discapacidad auditiva se enfrenta en su desarrollo lingüístico y cognitivo se ven reflejados en su desarrollo social y personal.

Se afirma que “el adolescente con discapacidad auditiva tiene dificultades de interacción, que es socialmente inmaduro, egocéntrico, deficiente en adaptabilidad social, poco empático, rígido en sus interacciones y tendente a expresar sus emociones de forma impulsiva”⁴⁹.

Para que el adolescente con discapacidad auditiva pueda desarrollarse mejor en su medio, es necesario que presente una madurez social. “La madurez social es una habilidad para cuidar de uno mismo y de los demás, se relaciona, con la conducta adaptativa del individuo, con el grado de autonomía y la capacidad de tomar responsabilidades sociales.”⁵⁰. Además se le debe proporcionar una educación adecuada a sus necesidades ya sea dentro del ambiente familiar o en un centro educativo.

Dentro de la sociedad en que vivimos existen varios mitos⁵¹ respecto a la discapacidad auditiva, entre los que se incluyen los siguientes:

⁴⁸ TORRES, Monreal Santiago, Op. Cit. p.95

⁴⁹ MARCHESI, Álvaro, Op. Cit, p. 153

⁵⁰ Ídem.

⁵¹ Basados en la encuesta realizada a los padres de familia del Centro Clotet. AC. Noviembre 2005

1. El mito del auxiliar auditivo: la gente cree que los auxiliares auditivos funcionan como los anteojos, eliminando el problema auditivo. Pero, en algunas situaciones son útiles y en otras no, en particular en los entornos ruidosos. Además, algunos adolescentes no los pueden utilizar de manera efectiva.
2. El mito de leer los labios: aunque existe la idea muy difundida de que todos los adolescentes con problemas auditivos son buenos para leer los labios, esto no es verdad; hay diferencias en el dominio personal y en las situaciones en que la lectura labiofacial se puede usar en forma efectiva.
3. El mito que las pérdidas auditivas leves no son tan graves. Los efectos de la pérdida auditiva en la vida del sujeto no se pueden juzgar sólo por su severidad, es necesario buscar y adaptar pautas educativas e interactivas a las características del adolescente con discapacidad auditiva para favorecer su comunicación y su autonomía

Al valorar el grado de independencia de adolescentes con discapacidad auditiva, se encontró que mostraron conductas sociales independientes en áreas del desarrollo motor, de la vida personal y dentro de la comunidad equivalentes a las de los adolescentes con audición normal. Por otro lado se identificaron serias diferencias entre las habilidades esperadas y las reales para manejar y valorar el dinero por su propia cuenta, así como en las habilidades sociales y de comunicación.

“Los padres juegan un papel decisivo en la rehabilitación de sus hijos, pues es en un ambiente de cariño y apoyo en el que mejor se desarrolla el niño o el adolescente. De esta afectividad, apoyo, aceptación de su hijo (no del problema) y del tiempo que se le dedique, dependerá en gran medida su evolución”⁵².

Es necesario comprender que la comunicación juega un papel importante en la competencia social. La falta de un lenguaje, implica una menor habilidad para la autorregulación, y una menor habilidad para extraer el significado de ciertas experiencias cotidianas, lo que a su vez conlleva una comprensión más limitada de la dinámica social. Por lo general, los adolescentes con discapacidad auditiva, reciben de

⁵² BAUTISTA, Rafael, “Necesidades educativas especiales”, p.358

los demás, explicaciones muy limitadas acerca de los sentimientos, roles, razones para las acciones y consecuencias de las conductas.

En el Distrito Federal existe una comunidad de sordos, que sostienen y promueven una Cultura de Sordos, no sólo como un sistema de apoyo entre las personas de condiciones físicas parecidas, sino una cultura creada históricamente y transmitida en forma activa. Tienen su propio humor, sus propios clubes, grupos, teatro, publicaciones, iglesias, etc. La principal característica del grupo, dicen, ellos, es su lenguaje, o comunicación manual; las personas que lo integran tienden a asociarse con otros miembros de su cultura en actividades personales y de negocios. Dentro del programa educativo bilingüe y bicultural que promueve esta tesis, se prevé que una mayor conciencia de la Cultura de personas sordas habrá de resultar en una mayor autoestima que se traducirá en un mejor rendimiento académico en el adolescente.

1.7.3. PSICOLÓGICAS

El niño que ha nacido sordo no tiene conciencia de su disminución. Se enfrenta con las tareas propias del desarrollo con el mismo desconocimiento de cualquier infante, pero carente de una herramienta para realizar dicha tarea: la audición. “Las tareas que debe superar en un comienzo no difieren sustancialmente de las que enfrentan los otros niños, y si bien la sordera afecta las experiencias de la vida, no limita su inteligencia ni su capacidad de respuesta emocional, de desarrollo y de maduración normales”⁵³. Lo que logre desarrollar el niño en los primeros años de vida dependerá de una suma de factores, algunos son inevitables como consecuencia de la disminución auditiva, pero otros varían de acuerdo con el medio ambiente en el cual se desarrolla cada adolescente.

La conducta del adolescente con discapacidad auditiva, desde el punto de vista psicológico y pedagógico, puede ser igualada totalmente a la del niño normal; la educación del adolescente con discapacidad auditiva, en un principio, no se diferencia en nada de la de un niño normal. “La conducta del hombre por sí misma, como un conjunto de reacciones, en este caso permanece inalterable”⁵⁴. El adolescente con discapacidad auditiva está apto para reaccionar a los estímulos que recibe del medio. El

⁵³ KENNETH Z. ALTSCHULER “Evolución social y psicológica del niño sordo: problemas y tratamiento” en FINE, Peter Op. Cit., p. 51

⁵⁴ GOMEZ PALACIO Op. Cit. p. 239

problema radica en el tipo de estímulos que no recibe, y que hay que proporcionar por otras vías como la vista.

Como resultado, sería esperable que los adolescentes con discapacidad auditiva presenten baja autoestima, problemas de conducta, así como una limitada interpretación y comprensión tanto de las causas como de los significados de muchos acontecimientos

Podemos deducir entonces, que las principales problemáticas a las que un adolescente con discapacidad auditiva se enfrenta y que pueden ocasionar un cambio psicológico ya sea en su personalidad, en la forma de convivir con los demás, en la convivencia con su familia, o en su nivel educativo, se debe a la dificultad que se le presenta al comunicarse con ellos, pues la discapacidad auditiva es una limitación en su propia adaptación.

Es importante recalcar que “el ambiente físico y emocional que rodea al adolescente con discapacidad auditiva forma la base que permite y sostiene el desarrollo progresivo y paralelo de las funciones sociales, psicológicas, fisiológicas e intelectuales”⁵⁵. Así, el clima emocional puede retardar o enriquecer el proceso de la maduración psicológica del adolescente con discapacidad auditiva.

1.8. TRATAMIENTO DE LA DISCAPACIDAD AUDITIVA

La discapacidad auditiva o la sordera debe ser diagnosticada, tanto cuantitativa como cualitativamente, como paso previo a su tratamiento, que puede ser de tres tipos:

1) Técnico, que corresponde a las audioprótesis. Alternativa o complemento al tratamiento médico o quirúrgico. Las prótesis pueden ser extracocleares, la más conocida es el audífono, e intracocleares (los implantes cocleares), que necesitan de cirugía para acceder a la cóclea o a las vías nerviosas, donde se instalan los electrodos. Actualmente los implantes cocleares se hacen con éxito en niños a partir de los 2 años de edad. Más aún, hay autores que indican esta edad como el momento óptimo para el implante coclear en casos de sorderas profundas. Los auxiliares auditivos detrás de la oreja son los de uso más común entre los niños porque pueden ajustarse fácilmente.

⁵⁵ *Íbidem.*, p. 54-56

La decisión sobre el tipo de prótesis más conveniente en cada caso es el final de una serie de pruebas minuciosamente realizadas, que están ligadas a tres ámbitos concretos; clínico, audiológico y educativo.

Toda persona que presente discapacidad auditiva debería poder acceder a una audioprótesis y no habría derecho a privarle de una ayuda de tal magnitud por condicionamientos estéticos, sociales o por mala información, ya que el perjuicio psicológico a que da lugar es superior a cualquiera de sus aspectos negativos. “El empleo de prótesis ha de iniciarse precozmente (entre 1 y 3 años), pero se corre el riesgo del fracaso si no se realiza con inteligencia y paciencia”⁵⁶. El objetivo de las prótesis auditivas es aumentar y/o transformar el sonido para que soslayando el problema de audición el sonido pueda ser percibido por el paciente.

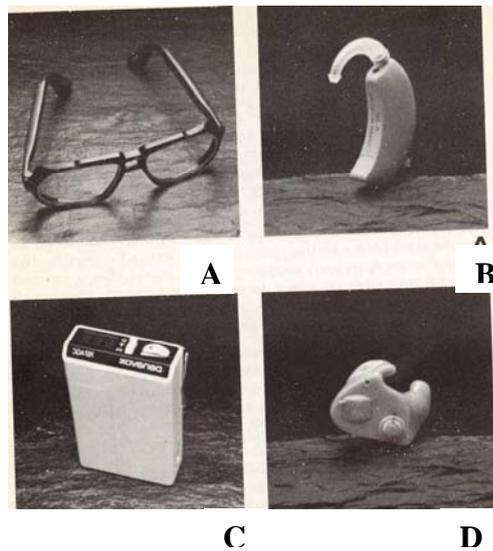
Los aparatos auxiliares contra la sordera se han perfeccionado hasta alcanzar un notable grado de eficacia. Buena parte del crédito debe adjudicarse al progreso científico registrado por la electrónica, a la que le ha tocado desenvolverse en un ambiente de gran desarrollo industrial. Pero aún así los actuales aparatos no resuelven todos los problemas por ellos mismos. “El sonido distorsionado que recibe el oído a través de un aparato, evoca una respuesta neurológica que resulta extraña para los centros cerebrales encargados de su interpretación”⁵⁷.

De esta forma, el sonido que se ofrece al oído escapa por los desajustes o por su gran intensidad, y es recogido a su vez por el micro excesivamente próximo, con lo que se produce un reciclaje (otro sonido) conocido con el nombre de “efecto Larsen” que da lugar a una amplificación del sonido que se hace insoportable para el oído.

En la imagen siguiente se observan tres tipos de audífonos: el que puede estar disimulado en la patilla de unos lentes (A), retroauricular (B), el convencional o pectoral y el intraauricular (D).

⁵⁶ RAMÍREZ Camacho, Op. Cit. p. 18

⁵⁷ MARKOVIN, Op Cit. p.22



2) Médico-quirúrgico, útil en enfermedades inflamatorias de origen infeccioso, que por lo general tienen buen pronóstico, cuando es necesario medicar, no necesariamente para curar la enfermedad del oído, hay que extremar los cuidados que comprende la medición, las operaciones se utilizan para devolver o mejorar la función auditiva de las estructuras fisiológicas deficitarias.

3) Logopédico, cuyo objetivo es la restitución funcional de la audición, especialmente en lo referente al desarrollo cognitivo y verbal.

Los mejores rendimientos logopédicos se logran en hipoacusias de transmisión. En las hipoacusias de percepción, donde se da siempre desequilibrio de las frecuencias y a menudo distorsiones de la sensación sonora (reclutamiento), los rendimientos no siempre alcanzan los niveles necesarios. En las retrococleares hay que valorar el deterioro de las vías auditivas así como alteraciones en las funciones superiores ligadas al lenguaje. En estos casos la discriminación no suele mejorar con la amplificación. En hipoacusias mixtas cuanto más peso tenga el déficit conductivo mejor pronóstico, y viceversa. La intervención logopédica tiene como objetivo sacar el máximo provecho posible a los restos auditivos.

Implantes cocleares

Los implantes cocleares son un tipo de prótesis, que requiere de técnicas quirúrgicas para su instalación. En principio, hay que decir que son simplemente una prótesis más, y que como tal no garantiza mayores rendimientos que los de cualquier otra prótesis convencional no ósea, aunque haya que usar el casco óseo craneal para fijarla.

Tampoco es en rigor una prótesis aérea convencional, aunque tenga algunos componentes equiparables. Es simplemente una prótesis distinta, que estimula células ciliadas o el nervio auditivo directamente mediante energía eléctrica. Las prótesis convencionales provocan reacciones en la cóclea aumentando o transformando la fuente sonora, mientras que los implantes cocleares depositan en la cóclea energía ya elaborada mediante los electrodos implantados, en realidad sustituyen a las células ciliadas.

El tema de los implantes cocleares es una tecnología que ha salido ya de la fase experimental y se practica cada día más con resultados satisfactorios, que en cualquier caso dependerán de la calidad de la rehabilitación postoperatoria.

Problemas de los implantes cocleares

El primer problema de los implantes cocleares es el de la llamada “interfase bioeléctrica”, donde un aumento en el intercambio de líquidos del oído con los electrodos del implante pueden ser dañinos.

El segundo problema de los implantes cocleares radica en las dificultades para conocer el funcionamiento real del nervio auditivo. Si partimos de la base de que el nervio necesita ser normal para conducir los estímulos eléctricos artificiales hasta la corteza cerebral, en el caso hipotético en que además de daño en las células receptoras ciliada existiera daño en las fibras del nervio, la función del implante sería totalmente inútil, ya que generaría estímulos eléctricos que el nervio dañado no podría conducir.

Por último, el tercer problema de los implantes cocleares se refiere a la enorme complejidad del funcionamiento del aparato auditivo, no es lo mismo oír ruidos ambientales, por más complejos que parezcan, que sonidos del lenguaje. Los primeros nos informan de cambios gruesos del medio; con el lenguaje existen posibilidades

insospechadas de abstracción, y sus variaciones de frecuencia, intensidad, ritmo, melodía, relación con ruidos, alternación de vocales y consonantes.

En conclusión, podemos decir que vivimos en un mundo sonoro, donde el oído es un sentido muy activo desde antes de nacer y durante toda nuestra vida.

Para entender el alcance de la discapacidad auditiva hay que conocer tanto su origen, grados, tipos y alternativas que existen, las consecuencias sociales, afectivas y educativas a las que se enfrenta la persona que la presenta. Con estos conocimientos podremos, como pedagogos ofrecer herramientas que les permitan adaptarse y desenvolverse en su medio, sin olvidar aprovechar los restos auditivos que presente, así como favorecerles ser miembros de su cultura de sordos y la cultura de oyentes.

Por otro lado, a través de oído activamos procesos tan importantes como la atención y el lenguaje, elementos que al intervenir en la educación del adolescente con discapacidad auditiva, complican el proceso educativo de los mismos. El comenzar a hablar de educación nos obliga a investigar los procesos de comunicación o de lenguaje que comúnmente se llevan a cabo para este tipo de personas. Es por eso que en el siguiente capítulo se abordarán los temas relacionados con los procesos de comunicación en los adolescentes con discapacidad auditiva.

CAPITULO 2

LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN PARA EL ADOLESCENTE CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Es difícil obtener una idea general, y en cierto modo definitiva, respecto al desarrollo cognitivo de los adolescentes con discapacidad auditiva a partir de los resultados obtenidos hasta el momento. Sin embargo, se pueden subrayar algunas ideas. En primer lugar, que es preciso ser muy cuidadoso a la hora de realizar estos estudios para poder identificar las principales diferencias entre adolescentes sordos y oyentes. En segundo lugar, está claro que la discapacidad auditiva, por sí misma no es una variable determinante para el desarrollo cognitivo. La falta de experiencias tanto en el mundo físico como con el mundo social, y en concreto la ausencia de un lenguaje sobre el que construir el conocimiento parecen determinantes en el desarrollo cognitivo.

En este capítulo abordaremos la importancia que tienen el lenguaje, pues “el lenguaje por su parte dirige, organiza y sustenta la actividad intelectual y el soporte de relaciones sociales del adolescente con discapacidad auditiva y es considerado uno de los motores del razonamiento cognitivo”⁵⁸. El capítulo se basa en la influencia de la obra de Vigotsky y los aportes de la psicogenética, la consideración del lenguaje como medio de comunicación y la importancia otorgada a la obra de Ausubel. Además se describen brevemente los programas educativos para la enseñanza del lenguaje en adolescentes con discapacidad auditiva.

Cabe defender que necesitamos como mínimo a Piaget y a Vigotsky para garantizar una práctica educativa bajo unos fundamentos psicológicos sólidos. Esto no quiere decir que ambas teorías se presenten a intentos eclécticos en los que determinados principios de un autor se combinan con los conceptos de otro para constituir una nueva teoría psicológica. Lo que sí es posible, partiendo de las necesidades propias de la práctica educativa y de un análisis de su naturaleza, es identificar los principios y posturas más relevantes de cada autor que podrían constituir entonces (junto con conceptos y teorías de otros autores) la base de una explicación apropiada de los procesos de enseñanza y aprendizaje que sustenten el modelo educativo que se propone en este trabajo de tesis.

⁵⁸ MARCHESI, Álvaro Op. Cit., p. 34

Esta explicación, comparte algunos principios epistemológicos comunes de naturaleza constructivista que hacen que, desde esta perspectiva, exista cierta complementariedad entre algunas ideas de Piaget y algunas ideas de Vigotsky que serán mencionadas a continuación.

2.1. TEORÍAS COGNOSCITIVAS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Hasta hace pocos años, “las teorías pedagógicas no tenían en cuenta los aspectos psicológicos del aprendizaje y, por lo tanto, sólo se interesaban en qué enseñar. Algunos iban más lejos y hablaban de cómo enseñar”⁵⁹, pero quién aprende y cómo aprende no formaban parte de las inquietudes de nadie.

A mi parecer, el recurso al conocimiento psicológico se hace imprescindible justamente para lograr las finalidades que la sociedad deposita sobre el sistema educativo en su conjunto, en cada institución educativa en concreto y sobre todo en nuestra tarea como pedagogos (de análisis, reflexión y mejora en la práctica educativa). De hecho, desde que se constituyó la Psicología como disciplina científica, las expectativas de que esta ciencia pudiese asentar las bases de una correcta educación han presidido a las relaciones entre ambas disciplinas. Por otro lado, así como se han analizado a los autores, prácticamente ninguna de las teorías sobre el desarrollo del aprendizaje se ha librado de la tentación de aplicar sus conceptos o su sistema conceptual al ámbito educativo.

Entre las diferentes corrientes que se inician con el estudio del aprendizaje y no sólo de la enseñanza, podemos halar de la psicología genética de Piaget, y de los aportes de Vigotsky y de Ausubel. Estos autores han tenido gran participación en el ámbito de la educación.

Estos autores fundamentan y permiten establecer el tipo de educación al que aspira este proyecto de tesis, el cual quiere una formación integral de todos los adolescentes con discapacidad auditiva en todas sus capacidades cognitivo-lingüísticas, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción social.

⁵⁹ GÓMEZ PALACIO, et. al. “El niño y sus primeros años en la escuela”, p. 24

Para lo cual, es necesario, en nuestra labor como pedagogos; organizar y estructurar las prácticas educativas que en la actualidad se llevan a cabo y enriquecerla con experiencias individuales que ayuden a los adolescentes con discapacidad auditiva en este proceso de crecimiento personal, contribuyendo a una formación donde se comporten emocionalmente equilibrados, intelectualmente despiertos, competentes al establecer relación con los demás y con la capacidad crítica y constructiva necesaria para insertarse de manera provechosa en su grupo social.

No se trata entonces de aplicar la teoría de Piaget o la de Vigotsky, si no de analizar, comprender y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se den en cualquier institución educativa que atienda a adolescentes con discapacidad auditiva. Estos procesos, harán que los adolescentes según su interpretación constructivista puedan construir significados propios sobre objetos de conocimiento, donde intervenga lo cultural e histórico (los contenidos escolares) y el contexto de las interacciones que establecen con otras personas (entre ellos los profesores por su cualidad de expertos, no solo en los contenidos sino también en la forma de enseñarlos), ambos tendrán un papel determinado, ya que las “ prácticas educativas, la calidad y la potencialidad que muestren por ayudar a los alumnos en su proceso de desarrollo personal y de socialización progresiva, constituyen el eje central de la educación escolar y, por lo tanto, de cualquier propuesta que pretenda reformarla”⁶⁰.

Para explicar cómo se llevan a cabo los proceso de construcción individual en una situación social, como lo es la del aprendizaje escolar del adolescente con discapacidad auditiva, es necesario mencionar las ideas de Piaget sobre la actividad autoestructurante, o las de Vigotsky sobre las relaciones entre los procesos interpersonales y la competencia intrapersonal que se concretan en el proceso de interiorización.

⁶⁰ SOLE, Isabel, “La influencia de Piaget y Vigotsky en el proyecto de la Reforma Educativa como caso específico de las relaciones entre el conocimiento psicológico y la práctica educativa”, en Piaget y Vigotsky ante el siglo XXI, referentes de la actualidad, Barcelona, p.128.

Es necesario darse cuenta también, de que mas allá de los problemas que Piaget y Vigotsky con su forma de proceder representan, comparten una visión jerárquica de las relaciones en el conocimiento psicológico y la práctica educativa, según lo que el primero dicta a la segunda lo que cabe hacer y cómo hacerlo. El modelo de educación bilingüe que se propone en este trabajo de tesis, pretende encontrar un modo de integrar estas aportaciones en una visión realista de las prácticas educativas escolares con adolescentes con discapacidad auditiva respetando las finalidades que persiguen, las variables que intervienen , las presiones a las que están sometidas y su naturaleza social y socializadora.

Comencemos con la concepción constructivista en la que este proyecto de tesis se basa, la cual tiene tres características fundamentales.

a) Parte de la consideración de la realidad que viven los adolescentes con discapacidad auditiva, es decir, la naturaleza específica de sus prácticas educativas escolares.

b) Considera las aportaciones de Piaget y de Vigotsky, que comparten como mínimo algunos principios, como el principio epistemológico constructivista. Se evita el reduccionismo a una sola teoría y la aproximación eclecticista relativista.

c) No supone en ningún caso un intento de integrar en su totalidad sistemas teóricos, que a pesar de los puntos en común, presentan diferencias claras. La concepción constructivista integra, a menudo reinterpretándolos, algunos conceptos, con la finalidad de entender y explicar no el desarrollo y el aprendizaje, sino el aprendizaje que se produce en unas situaciones muy peculiares (en nuestro caso con los adolescentes con discapacidad auditiva) y el desarrollo que dicho aprendizaje es capaz de promover.

2.1.1. LA TEORÍA PSICOGENÉTICA

Entre todas las teorías globales del desarrollo humano, la teoría genética elaborada por Piaget y sus colaboradores ha sido, sin lugar a dudas, una de las que ha dado lugar a un mayor número de utilizaciones y aplicaciones en el campo de la educación escolar en el transcurso de los últimos cincuenta años. Algunas de sus aportaciones, por ejemplo, la adecuación de los objetivos y los contenidos curriculares al nivel de desarrollo intelectual y de competencia cognitiva de los alumnos y alumnas, han pasado a formar parte del acervo pedagógico compartido casi universalmente y han contribuido a transformar el discurso teórico en educación y también aunque en menor medida, a cambiar las prácticas educativas escolares.

Piaget, se esforzó en justificar y fundamentar explícitamente su elección de la unidad de análisis. En sus primeros trabajos, defiende las ventajas del esquema como unidad de análisis del pensamiento, oponiéndose de este modo tanto a la pareja *estímulo/respuesta* del empirismo asociacionista, como a las “*formas*” dadas de una vez por todas de la teoría Gestalt y al juego de los *ensayos/errores* de Thorndike.

Uno de sus argumentos principales es que “el esquema constituye una unidad indivisible, y que el hecho de separar el elemento constituyente del mundo exterior (estímulo) y el elemento constituyente (respuesta) impediría dar cuenta de la reacción indisociable entre la acción del sujeto y el objeto sobre el que ejecuta esta acción”⁶¹. Es sabido que este postulado epistemológico, la indisociabilidad de la acción de sujeto y del objeto en el esquema, es uno de los pilares del relativismo interaccionista de la teoría genética.

El hecho de que Piaget se haya preocupado en fundamentar y justificar explícitamente su elección del esquema como unidad de análisis, facilita la identificación de tres perspectivas en el estudio de los procesos de construcción del conocimiento en el aula para los adolescentes con discapacidad auditiva:

⁶¹ COLL. César, “La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula”, en Piaget y Vigotsky ante el siglo XXI, referentes de la actualidad, Barcelona, p.47

a) Los aspectos generales del conocimiento: Siendo el sujeto epistémico; los esquemas, tanto los sensoriomotrices como los operatorios (clasifica, seriar, contar, establecer correspondencias, anular una acción real imaginada mediante su inversa, su complementaria o su negación, etc.), designan los aspectos más generales de la acción. El hecho de que se trate de acciones reales o imaginadas, es decir, de acciones sensoriomotrices o representadas, no cambian nada a este respecto.

b) El papel de los otros, o la importancia de los aspectos sociales en el funcionamiento cognitivo: Si bien es cierto que Piaget insiste una y otra vez en la necesidad de tener en cuenta a los otros y a las instituciones sociales en la explicación del desarrollo, es innegable que los factores sociales no son en ningún caso para él mecanismo formadores o estructurantes. Su análisis no toma en consideración las peculiaridades de las interacciones entre el sujeto y los agentes sociales.

Así pues, en el esquema se encuentra del objeto social lo mismo que se encuentra del objeto físico: lo que es transponible a y generalizable en las acciones que el adolescente con discapacidad auditiva realiza con él o sobre él. Los aspectos particulares, lo que pueden tener de específico, es dejado de lado. En este sentido cabe interpretar la afirmación formulada en ocasiones de que, para Piaget, la construcción del conocimiento es una “tarea solitaria”. El tratamiento del otro como un objeto más que como un agente que puede, con sus particularidades, y sobre todo con sus acciones, influir modelarlo en gran medida, justifican al menos en parte esta afirmación. El funcionamiento cognitivo es incomprendible si no se tiene en cuenta al mismo tiempo lo que aporta el sujeto (mecanismos de construcción, representaciones, etc.), lo que aporta el contenido u objeto de conocimiento (características, organización y estructura interna, exigencias cognitivas, etc.) y lo que aportan el otro o los otros (influencia, papel mediador etc.). No es pues en la interacción sujeto/objeto donde hay que buscar la clave del funcionamiento cognoscitivo, sino más bien la interacción sujeto/objeto/ otros sujetos.

Estos argumentos adquieren fuerza cuando trabajamos el proceso en la construcción del conocimiento que ocurre con los adolescentes con discapacidad auditiva refiriéndonos al caso de los aprendizajes escolares o de los aprendizajes que se producen como resultado de su participación en cualquier tipo de prácticas y actividades educativas.

Una de las características del aprendizaje escolar en los adolescentes con discapacidad auditiva es que tiene lugar, por definición en un contexto comunicativo. Las situaciones en las que los adolescentes con discapacidad auditiva construyen conocimiento sobre los contenidos escolares no son sólo situaciones que pueden ser estudiadas y explicadas como situaciones de aprendizaje; son también y muy especialmente situaciones de enseñanza. Al atender por igual al aprendizaje y a la enseñanza como elementos que definen y caracterizan las actividades del pedagogo y adolescentes con discapacidad auditiva en el aula equivale a interpretarlas, ante todo y sobre todo, como situaciones comunicativas en las que los alumnos construirán conocimientos con otros (el profesor, los compañeros) y gracias a otros.

A todo lo anterior conviene añadir, además, que la mediación social toma a menudo la forma de signos o de sistemas de signos (como el lenguaje verbal, las notaciones matemáticas, los lenguajes informáticos, las ecuaciones químicas, la notación musical o como lo es en este caso el lenguaje de señas mexicanas). Estos juegan un papel importante en los proceso de construcción del conocimiento. Lo que nos conduce a la tercera perspectiva.

c) La importancia de la mediación simbólica de origen externo: Piaget no tomó mucho en cuenta esto, pero si reconoció siempre la importancia del lenguaje en el desarrollo del pensamiento operatorio. Ya se trate del lenguaje, de la imagen mental, del dibujo o de cualquier forma de conocimiento simbólico, para Piaget los aspectos operatorios del pensamiento (entendidos como el resultado de la coordinación general de las acciones presidida y guiada por mecanismos reguladores de naturaleza interna). “Todas las formas externas del conocimiento, incluidos los sistemas simbólicos, están subordinados a la actividad operatoria del sujeto y deben ser considerados secundarios en el sentido de que derivan de esta actividad operatoria”⁶².

Ahora bien, cuando el conocimiento se construye en estrecha relación con sistemas de signos sociales externos, (que no son sólo instrumentos del conocimiento, sino también verdaderos objetos de conocimiento), los procesos cognitivos implicados adoptan formas y toman trayectorias distintas en función de la naturaleza y de las propiedades de estos sistemas de signos.

⁶²Ibidem., p.52

La importancia de la mediación simbólica externa lleva a atribuir una gran importancia al habla del pedagogo frente a los adolescentes con discapacidad auditiva, el discurso educacional, se convierte así, en un factor de atención al estudiar los procesos de construcción del conocimiento de los adolescentes. El análisis del discurso educacional, y más concretamente del habla de profesores frente a los adolescentes con discapacidad auditiva, es una vía para comprender y explicar cómo aprenden (o no aprenden) los adolescentes y cómo los profesores contribuyen en mayor o menor medida a promover este aprendizaje. “Los mecanismos semióticos mediante los cuales y gracias a los cuales profesores y alumnos hacen públicos y negocian sus significados respectivos sobre las situaciones, tareas y contenidos en torno a los cuales se organiza su actividad en el aula parecen estar en el centro mismo de los proyectos de construcción del conocimiento escolar”⁶³.

Aunque Piaget asegure que el proceso de construcción del conocimiento tiene un carácter esencialmente individual, hay que aceptar también que los otros, tienen a menudo un papel decisivo en este proceso, entonces la construcción del conocimiento en esta propuesta reside precisamente en la articulación entre, por una parte, la dinámica interna de la actividad mental constructiva de los adolescentes con discapacidad auditiva y por otra, la dinámica de las interacciones que se establecen entre los participantes (pedagogo y alumnos) en el transcurso de las actividades que lleven a cabo en el aula.

El habla entre el pedagogo y los adolescentes con discapacidad auditiva, o mejor dicho, las estrategias discursivas que se lleven a cabo entre los participantes y los mecanismos o formas de mediación semiótica que operan en ellas, serán el eslabón que asegure el éxito entre los procesos intrapsicológicos e interpsicológicos de la construcción del conocimiento del aula. No hay que olvidar que el lenguaje es al mismo tiempo el instrumento por excelencia de comunicación y de regulación de la acción del otro y el instrumento más poderoso de representación de la realidad y de autorregulación y control de la acción propia.

⁶³ *Íbidem.* p.53

Para entender mejor lo anterior, mencionemos brevemente qué es el lenguaje para Piaget, “el lenguaje depende de la función semiótica, es decir, de la capacidad que el niño adquiere, hacia al año y medio o dos de vida, para diferenciar el significado del significante, de manera que las imágenes interiorizadas de algún objeto, persona o acción, permiten la evocación o representación de los significados. Poco a poco y con ayuda del medio externo, y especialmente de las personas, las imágenes se van acompañando de sus correspondientes sonoros”⁶⁴.

Según Piaget, el niño oyente repite palabras sólo por el placer de hacerlo. Su habla es una ecolalia un lenguaje egocéntrico (repetitivo, monólogo y monólogo colectivo) que no tiene todavía un significado social, situación que no vive el niño con discapacidad auditiva.

Con el habla se empieza a socializar, el niño pasa del lenguaje egocéntrico al lenguaje social. “El lenguaje se socializa cuando el niño comienza a dialogar, es decir, a tomar en cuenta el lenguaje de los otros”⁶⁵. Dentro del lenguaje socializado se puede distinguir:

- 1) El lenguaje adaptativo. Donde el niño puede decir lo mismo que decía en el monólogo, solamente que ahora le interesa que lo escuchen y tiene en cuenta las indicaciones de los otros para modificar su acción; pide aprobación y se siente muy bien cuando se le aplaude o felicita.
- 2) El lenguaje crítico. El niño se dirige claramente a otros: “así no”, “no está bonito”, “no está bueno”.
- 3) El de petición o mando. En esta categoría, el niño quiere obtener algo y lo pide incluso con un tono de mando “¡Agua!”, “dame” , “vamos al carro”, “es mío”, entre otras frases.
- 4) Las preguntas. En este momento es cuando el niño entra en la etapa de los ¿por qué?

⁶⁴ PIAGET, Jean, “La formación del símbolo en el niño”, p. 47

⁶⁵ Ídem.

- 5) Las respuestas o aseveraciones, donde muchas veces el niño quiere hacer participe al otro de lo que piensa o de lo que siente. “¿sabías que fui de vacaciones?”, ¿Sabes que mi mamá me compró una muñeca?

Podemos decir que para Piaget, el lenguaje, como instrumento de expresión y comunicación, es susceptible de llegar a ser el instrumento privilegiado del pensamiento, en especial cuando el niño va pasando del pensamiento concreto al pensamiento abstracto.

Sin embargo, Piaget no confunde el pensamiento con el lenguaje, ya que considera que “el lenguaje está subordinado al pensamiento, puesto que se apoya no solamente sobre la acción sino también sobre la evocación simbólica”⁶⁶. Al evolucionar el lenguaje, evoluciona también la construcción del tiempo, espacio y causalidad. Esto permitirá al niño situar sus situaciones, no sólo en el presente sino también en el pasado o en el futuro.

Pero qué sucede con el niño con discapacidad auditiva, ¿cómo puede emitir un lenguaje si no lo escucha? Piaget habla de la importancia del juego simbólico en los primeros años. “El juego simbólico tiene una especial relevancia como conducta observable que descubre el nivel de simbolización del niño y que permite analizar con claridad las relaciones con otro tipo de expresión simbólica que es el lenguaje”⁶⁷. Todo lo cual reviste una mayor importancia en el desarrollo de los adolescentes con discapacidad auditiva.

Piaget señala que “el juego con objetos, la imitación y utilización de instrumentos para la obtención de metas, correlacionan significativamente con habilidades comunicativas y lingüísticas, mientras que otras dimensiones como la permanencia del objeto y las relaciones espaciales, muestran una menor correlación con los comienzos del lenguaje”⁶⁸.

El estudio de Marchesi encontró una estrecha correspondencia entre el desarrollo del juego y del lenguaje para adolescentes con discapacidad auditiva en tres aspectos:

⁶⁶ GOMEZ PALACIOS, Op. Cit. p. 48

⁶⁷ MARCHESI, Op. Cit. p. 38

⁶⁸ PIAGET, “La formación del símbolo en el niño”, p. 210

“correlaciones en la frecuencia y velocidad, superposición en el contenido referencial y paralelismo en los niveles cualitativos y cuantitativos”⁶⁹.

Ahora bien, regresando al esquema piagetiano, el cual se refiere esencialmente a lo que podíamos denominar esquematismo de la acción y es la unidad funcional que hace posibles los intercambios entre el sujeto y el objeto, lo cual también es posible gracias a los mecanismos de asimilación y acomodación, (conceptos que se explican más detalladamente en las siguientes páginas), lo demás, es totalmente coherente con el postulado de la continuidad funcional y la discontinuidad estructural del desarrollo del pensamiento.

La abstracción que caracteriza el esquema de Piaget contribuye enormemente en este proyecto de tesis, pues es una consecuencia de su programa de investigación y adquiere todo su sentido en el marco de un proyecto epistemológico que consiste, en estudiar la génesis de las nociones básicas y constitutivas del pensamiento racional, los universales de la cognición humana, en nuestro caso de lo que sucede con los adolescentes con discapacidad auditiva, ya que “lo que el esquema conserva del objeto no es lo que tiene de específico como objeto, sino lo que es transponible y generalizable en las acciones que el adolescente con discapacidad auditiva pueda llevar a cabo con él o sobre él y lo que el esquema conserva de la acción del adolescente no es lo que la acción tiene de específico, sino lo que hay en ella de transponible y generalizable, es decir, su forma, su esquematismo, en suma sus aspectos más generales”⁷⁰.

Para Piaget a medida que los intercambios sujeto/objeto se realizan, devienen otros más complejos y elaborados, como los esquemas y reflejos que existen en el momento del nacimiento y se convierten en esquemas de acción durante los primeros meses de la vida del bebé, después se transforman en esquemas representativos, llegan en operaciones concretas y finalmente en operaciones formales. Pero esta discontinuidad estructural, que refleja la naturaleza constructiva del pensamiento, encubre de hecho una continuidad funcional, pues el juego de la asimilación y de la

⁶⁹ MARCHESI, Op. Cit. p. 44-49

⁷⁰ En este punto reside, una de las claves para entender la diferencia entre el “sujeto epistémico” y el “sujeto psicológico”. Para dar cuenta del funcionamiento cognitivo del sujeto psicológico es necesario tener en cuenta lo que hay de específico tanto en su acción como en el objeto o contenido de esta acción. Hay que añadir además, que a medida que las formas que adoptan los intercambios sujeto/objeto devienen progresivamente más elaboradas y complejas en el transcurso del desarrollo, se alejan cada vez más de las características específicas del objeto o contenido al que se aplican; y también de las características específicas de la acción del sujeto.

acomodación está siempre presente, desde los primeros esquemas, reflejos y esquemas de acción de la inteligencia sensoriomotriz hasta las operaciones lógico-matemáticas de la inteligencia concreta y formal.

Para que todo lo anterior logre desarrollarse óptimamente dentro de un modelo educativo, es necesario, comprender los mecanismos del desarrollo de la inteligencia en el adolescente con discapacidad auditiva, pues como ya vimos, no es que Piaget no acepte que los aspectos emocionales y sociales sean relevantes, sino que para él la construcción del pensamiento ocupa el lugar más importante, afirmando dentro del marco de su teoría piagetiana que “la acción es la fuente del pensamiento y el desarrollo del lenguaje se considera como expresión de la maduración de las funciones cognitivas y no a la inversa”⁷¹.

Comenzaremos diciendo que según Piaget, “el individuo recibe dos tipos de herencia intelectual: por un lado una herencia estructural, y por otro una herencia funcional”⁷².

La herencia estructural parte de las estructuras biológicas que determinan al individuo en su relación con el medio ambiente, nos lleva a percibir un mundo específicamente humano. La herencia funcional permite que se produzcan distintas estructuras mentales, que parten de un nivel muy elemental hasta llegar a un estadio máximo. Este desarrollo se llama génesis y por esto a la teoría que estudia el desarrollo de las estructuras mentales se denomina psicología genética. Gracias a la herencia funcional se organizan las distintas estructuras. La función más conocida es la adaptación, la cual está formada por dos movimientos: el de asimilación y el de acomodación.

La **asimilación** es el resultado de incorporar el medio al organismo y de las luchas o cambios que el individuo tiene que hacer sobre el medio para poder incorporarlo. Por ejemplo, al comer se mastica la comida, luego se digiere y se toma de ella lo que el cuerpo necesita; después lo que no sirve se expulsa. Pero a su vez, la comida modifica al organismo (pues poco a poco va permitiendo que diferentes

⁷¹ VERDUGO, Alonso, Op. Cit., p.235

⁷² PIAGET, Jean, Op. Cit. p. 200

alimentos sean digeridos). A esa modificación que permitió la asimilación la llamamos **acomodación**.

Piaget describió el desarrollo del niño organizando esquemas que caracterizan cada una de las etapas que presenta el desarrollo⁷³.

Periodo sensorio-motor	0 a 18 o 24 meses.
Periodo preoperatorio	1.5 a 7-8 años.
Periodo de las operaciones concretas	7-8 a 11-12 años
Periodo de las operaciones formales	11-12 a 15-16 años

En el periodo sensoriomotor se ha detectado de acuerdo con Marchesi, que los niños con discapacidad auditiva tienen una inteligencia semejante a la de los oyentes, pues no se encuentran retrasos en los distintos factores que configuran esta etapa del desarrollo, salvo en la escala de imitación vocal. “La culminación satisfactoria de la etapa sensorio-motora abre el camino a la función semiótica, que implica la capacidad de distanciarse de lo inmediatamente percibido, y la utilización de un repertorio cada vez más amplio de significantes que representan el mundo de la experiencia y de la realidad”⁷⁴, acción que en los niños con discapacidad auditiva se ve disminuida.

De acuerdo con la teoría de Piaget, “la función semiótica se manifiesta en un conjunto de conductas: la imitación diferida, que es la base de la que proceden los primeros significantes; la imagen mental, correlato de esta imitación diferida; el juego simbólico; el lenguaje; el dibujo”⁷⁵. Este proceso de simbolización se define por la capacidad de expresar la realidad a través de formas observables que hace referencia a los diferentes sin confundirse con lo que significan. Es por ello que al trabajar con niños con discapacidad auditiva es importante tomar como punto de partida las aspiraciones naturales del niño, y por el contrario, ninguna de sus aspiraciones, ningún instinto suyo, puede ser reprimido, prohibido o anulado.

⁷³ MARCHESI, Op. Cit. p. 31-34

⁷⁴ Íbidem. p. 36

⁷⁵ PIAGET, Jean, “Psicología del niño”, p. 30

Para Piaget, “el desarrollo simbólico presenta también una gran homogeneidad de interrelación entre todas las conductas que lo constituyen”⁷⁶. De la misma manera que el comienzo de la función semiótica depende de que el niño haya alcanzado la última etapa de la inteligencia sensoriomotora en todas sus áreas, existiendo por tanto un conjunto de principios comunes que regulan los cambios en las distintas dimensiones de la actividad sensoriomotora (espacio, tiempo, objeto, casualidad, imitación), existe también una estructura operativa que coordina y cohesiona los cambios que se producen en las distintas conductas simbólicas.

Esta evolución se caracteriza por una mayor separación entre los significantes y los significados y por una mayor utilización de signos convencionales frente a los primitivos símbolos naturales y personales, acción a la que se enfrentan los adolescentes con discapacidad auditiva desde sus primeros años de vida.

La posición piagetana planea que las raíces de la simbolización no se encuentran solamente en los esquemas de acción sensoriomotora, sino también en los esquemas de interacción social. Motivo por el cual no se debe separar o privar a un niño o adolescente con discapacidad auditiva de su entorno.

Las operaciones concretas:

En el ámbito de las operaciones concretas, la secuencia en la adquisición de los distintos conceptos será la misma en los niños sordos que en los oyentes; sólo existirá un desfase temporal entre unos y otros, cuanto mayor y más complejas sean las operaciones lógicas implicadas.

Los estudios realizados⁷⁷ han arrojado que en la etapa de las operaciones concretas referente a clasificación no hay diferencia entre un alumno oyente a un alumno con discapacidad auditiva, los alumnos pasan por las mismas etapas y utilizan las mismas estrategias.

⁷⁶ Ídem

⁷⁷ Alfonso Acosta Arellano profesor del Centro Clotet A. C. cuenta con dos años de experiencia en investigación dentro de la misma institución, es uno de los profesores encargados de hacer una evaluación inicial a los adolescentes y adultos que pretenden ingresar al Centro.

Los resultados en tareas de conservación muestran un retraso en su adquisición (mínimo de dos años) debidas posiblemente al procedimiento experimental, a la comprensión de las instrucciones o del nivel lingüístico, cognitivo y educativo en los adolescentes con discapacidad auditiva al momento de presentar la evaluación.

Durante toda la etapa de las operaciones concretas se observa un retraso de los adolescentes con discapacidad auditiva en relación a los oyentes. Este dato sería indicativo del papel que el lenguaje ocupa para distanciarse de lo inmediatamente percibido y elaborado mentalmente, para superar la rigidez del pensamiento y facilitar la flexibilidad necesaria que permita la comprensión de diferentes puntos de vista. Posiblemente también, el hecho de que los intercambios comunicativos del adolescente con discapacidad auditiva sean más pobres les lleva a ser más inconscientes de las deformaciones que implica la fijación en su propio punto de vista y no darse suficiente cuenta de que las perspectivas, intenciones y sentimientos de los otros que no coinciden en muchos casos con las suyas.

Las operaciones formales:

En el caso de las operaciones formales, caracterizadas por el pensamiento hipotético deductivo, los adolescentes con discapacidad auditiva manifiestan un mayor retraso, e incluso no alcanzan este estadio. Estos estudios indican que las personas sordas, comparadas con las oyentes, tienden a desarrollar pensamientos vinculados a lo directamente percibido, son más concretas y su capacidad de pensamiento abstracto e hipotético es menor. De aquí podemos deducir la importancia que tienen tanto la detección como la atención temprana de la sordera, así como la participación de los padres.

Es importante mencionar que al momento de evaluar a un adolescente con discapacidad auditiva, no hay que centrarse en pruebas que centren su evaluación en el desempeño de las habilidades del lenguaje, porque los resultados no serían totalmente confiables, ya que no darían cuenta total de las potencialidades y debilidades de un individuo.

Piaget concibió el pensamiento formal como la última etapa del desarrollo de la inteligencia, que comienza en la preadolescencia, culmina en la adolescencia tardía y se extiende en el pensamiento adulto. En ella, “el conocimiento sobrepasa lo real insertándolo en lo posible, lo que permite caracterizar el pensamiento formal como esencialmente hipotético-deductivo. La deducción no es una referencia a la realidad percibida, sino a las proposiciones hipotéticas, concebidas como formulaciones de hipótesis, independientemente de si están o no sucediendo en el momento actual. El proceso deductivo consiste en relacionar las diferentes suposiciones y obtener las consecuencias necesarias, aún cuando su validez sea provisional, sometiéndolas a una comprobación empírica”⁷⁸.

En este estadio del pensamiento, el lenguaje ocuparía un papel más determinante que en los estadios anteriores. La importancia del lenguaje en este nivel es reconocida explícitamente por Piaget al señalar que “las operaciones proposicionales están manifiestamente más ligadas al ejercicio de la comunicación verbal, y que es difícil comprender cómo podrían consumar su desarrollo sin el lenguaje”⁷⁹.

Sin embargo, la habilidad para utilizar formas lingüísticas complejas no asegura por ella misma que el adolescente ha alcanzado el nivel formal del pensamiento, ya que en este nivel las estructuras de las operaciones proposicionales pueden ser más complejas que las formas del lenguaje.

Piaget ha insistido también en la influencia del medio social para la adquisición de las operaciones formales, lo que reflejaría el papel del lenguaje, ya que es el tema simbólico de comunicación e interacción más importante.

A partir de estas reflexiones podría deducirse con facilidad por qué los adolescentes con discapacidad auditiva presentan un mayor retraso o incluso no alcanzan este estadio debido a su deficiencia lingüística. Sin embargo también podemos pensar lo siguiente:

⁷⁸ MARCHESI, Op. Cit. p. 56

⁷⁹ PIAGET, “Psicología del niño”, p.40

En primer lugar que los adolescentes con discapacidad auditiva tienen un cierto nivel lingüístico, bien en lenguaje oral, bien en lenguaje de señas, o en ambos, que les puede facilitar el pensamiento proposicional. En segundo lugar, que su comprobación se enfrenta con problemas metodológicos importantes. Las pruebas que se presentan a los adolescentes tienen instrucciones más complejas, sus respuestas deben ser más explícitas y no solamente una acción sobre los objetos y el estudio de alguna de las dimensiones más importantes, como el razonamiento hipotético deductivo, está basado en la exacta comprensión de determinadas formulaciones lingüísticas.

Por ello el control del nivel lingüístico de los adolescentes con discapacidad auditiva es todavía más importante en esta etapa del pensamiento.

“El desarrollo cognitivo de los adolescentes con discapacidad auditiva es similar al de los oyentes alcanzando el período de las operaciones formales y mostrando capacidad para el manejo de símbolos abstractos. Este desarrollo presentaría, sin embargo, ciertos desfases respecto al desarrollo cognitivo de los oyentes, desfases que serían debidos a un déficit de tipo experiencial similar al que podrían presentar adolescentes oyentes en situaciones semejantes”⁸⁰.

En cuanto al desempeño académico, que también se relaciona enormemente con las habilidades en el lenguaje, en general el funcionamiento de los adolescentes con sordera leve se consideran con retraso en relación con sus compañeros oyentes. Los adolescentes con pérdida auditiva a partir de este nivel, pueden no detectarse como tales y las dificultades en la comprensión del lenguaje, en la producción del habla y la manipulación de ideas abstractas pueden considerarse como prueba de retraso mental. Por esa razón, muchos programas de educación especial incluyen pruebas de audición como parte del procedimiento de evaluación para todos los niños.

Cuanto más inteligente sea el joven con discapacidad auditiva mejores serán la producción y la comprensión del habla, mejor será su habilidad para leer y escribir, así como para lograr abstracciones más cercanas a lo “normal” mediante la intervención especial.

⁸⁰ VERDUGO, Op. Cit. p. 237

2.1.2. LA TEORÍA DE VIGOTSKY

Vigotsky se sitúa dentro de la continuidad de las posiciones de doble origen: biológico y sociosemiótico, se empeña en mostrarnos cómo el desarrollo de cualquier individuo es inconcebible al margen de determinadas formas de relación social que hacen posible el progreso individual. El desarrollo es igualmente inconcebible al margen de los instrumentos mediadores de origen cultural, entre los que destaca el lenguaje. Vigotsky nos dibuja un alumno que sólo puede ser entendido si se entiende su contexto cultural, un alumno que, a su vez, sólo puede entender la realidad si es capaz de utilizar el legado cultural que le ofrecen los adultos.

Vigotsky, propone un modelo de sujeto que, antepone los aspectos conscientes e intencionales de la actividad humana. El alumno que buscamos al utilizar la teoría de Vigotsky es una “persona que progresa al control progresivo que se va ejerciendo sobre su conducta. Al mismo tiempo, será un adolescente ayudado por los demás a través de formas explícitas e intencionales”⁸¹. Hay que recordar que para Vigotsky es crucial la idea de que el sujeto, al interiorizar las formas de mediación semiótica, se vuelve capaz de controlar y guiar, a través de estos signos internos, su conducta: percibe, memoriza, atiende y razona de otra manera, de forma “mediata” y no de forma inmediata (como ocurre con los animales en las primeras fases de desarrollo). Esta mediación, una vez que forme parte del repertorio psicológico del adolescente con discapacidad auditiva, garantizará un mejor control y dominio de su conducta. A su vez, esto será posible porque la intervención de adultos iguales a él o de personas más capaces constituirán puentes esenciales a lo que el adolescente con discapacidad auditiva es capaz de hacer solo y lo que será capaz de hacer también solo, en un futuro inmediato. Estas formas de ayuda, importantísimas en cualquier contexto educativo, suelen ser formas de ayuda intencionales y programadas en el contexto escolar.

Para Vigotsky “los signos, son creaciones culturales, que permiten, a las personas trascender en las formas más elementales de conducta. Es el uso de signos lo que caracteriza la conducta de los humanos en contraste con la conducta de los animales”⁸².

⁸¹ MARTI, E., “El alumno de Piaget y Vigotsky”, en *Piaget y Vigotsky ante el siglo XXI*, referentes de la actualidad, Barcelona, p.106

⁸² Ídem.

Esto quiere decir que para Vigotsky, un “animal” se vuelve persona gracias a la utilización y dominio de instrumentos culturales heredados de su grupo que modifican de forma cualitativa sus procesos elementales, esto ocurre con los niños y adolescentes con discapacidad auditiva, utilizan e integran en su conducta diferentes instrumentos semióticos y esto les permite no sólo integrarse en su entorno cultural sino también acceder a formas de entendimiento más abstractas, más complejas. El adolescente con discapacidad auditiva aumenta, pues, su acervo intelectual gracias a todos aquellos instrumentos que da de su grupo social.

El lenguaje, en los adolescentes con discapacidad auditiva y al contrario de lo que ocurre con Piaget, juega un papel fundamental. Y no sólo por que el lenguaje es el vehículo de comunicación por excelencia a través del cual el adolescente va compartiendo los significados del mundo de los adultos, sino también porque es el mediador por excelencia de todos sus procesos psicológicos.

Para Vigotsky el adolescente con discapacidad auditiva, “deberá interiorizar, incorporar o apropiarse de las formas de conocimiento que ya existen en su contexto cultural pues esto garantizará su adaptación, el éxito de su adaptación se conseguirá sólo si consigue apropiarse de las formas adecuadas pertinentes que le ofrece su entorno cultural inmediato”⁸³. Esto no quiere decir que esta incorporación será una transferencia automática, a la manera simplista y mecánica de los conductistas, sino una verdadera reconstrucción en el ámbito interno de lo que existe en el plano interpsicológico.

Podría entenderse entonces que Vigotsky propone un tipo de alumno (en escuela regular) que sea excesivamente dependiente de las ayudas de los profesores, de las formas de relación y de organización de la actividad conjunta que se presente en el aula, un alumno que se enfrente poco a errores y conflictos, que vaya interiorizando y asumiendo el control sobre los conocimientos que le transmita la sociedad a través de la escuela con un margen de acción mínimo, no lo podemos entender igual al trabajar con adolescentes con discapacidad auditiva pues en ellos es necesario que las formas sociales y culturales den sentido a sus acciones y le permitan convertirse en una persona competente dentro de su grupo cultural de referencia.

⁸³ *Íbidem.* p. 107

Pero, ¿cómo favorecer el apropiarse de su cultura a un adolescente que no la percibe o no la entiende? Para ello comencemos a revisar los estudios realizados por Vigotsky del nivel de inteligencia que presentan los adolescentes con discapacidad auditiva, pues la inevitable vinculación entre las relaciones del lenguaje y la inteligencia favorecen el desarrollo cognitivo que a su vez posibilita que el adolescente comprenda y exprese determinados significados, pero también existen procesos específicamente lingüísticos que deben ser tomados en cuenta para explicar cómo el niño utiliza un tipo de código para expresarse. Al mismo tiempo, “el lenguaje es también impulsor y dinamizador del pensamiento”⁸⁴.

La tesis de Vigotsky ha cobrado de nuevo actualidad. Las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje no se originan desde el inicio ni son invariantes, sino que se van construyendo y estrechando a lo largo del desarrollo. Lenguaje y pensamiento tienen orígenes distintos, realizándose posteriormente un proceso de interconexión funcional por el que el lenguaje se convierte en pensamiento y el pensamiento en lenguaje. Las propias palabras de Vigotsky, escritas en el último capítulo de “pensamiento y lenguaje” permitirán comprender con mayor vigor este planteamiento.

“La relación entre pensamiento y palabra no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento, y en él la relación entre pensamiento y palabra sufre cambios que pueden ser considerados como desarrollo en el sentido funcional. El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas”⁸⁵.

“La relación entre pensamiento y palabra es un proceso viviente; el pensamiento nace a través de las palabras. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra... El pensamiento y el lenguaje, que reflejan la realidad en distinta forma que la percepción, son la clase de la naturaleza de la conciencia humana. Las palabras tienen un papel destacado tanto en el desarrollo del pensamiento como en el desarrollo histórico de la conciencia en su totalidad. Una palabra es un microcosmos de conciencia humana”⁸⁶.

⁸⁴ MARCHESI, Op. Cit. p. 35

⁸⁵ VIGOTSKY “Lenguaje y pensamiento”, p. 162

⁸⁶ Íbidem. p. 197

Esta posición interactiva ha sido también reforzada tanto desde investigaciones psicolingüísticas como cognitivas. En ellas se resalta el papel del lenguaje en la organización perceptiva, en la dirección de la atención, en la estructuración de la información, en la selección de relaciones para la adquisición y desarrollo de conceptos y categorías, en la orientación para la solución de problemas y en el control del comportamiento y la planificación de la actividad. La comunicación y el lenguaje constituyen finalmente el corazón de las interacciones sociales, a través de las cuales progresa el conocimiento y se amplían y consolidan los aprendizajes. Esta concepción está influyendo en el tipo de estudios que se están realizando sobre el desarrollo de niños y adolescentes con discapacidad auditiva.

Como recordaremos, para Piaget, el aprendizaje (en sentido estricto) depende del nivel de desarrollo que se haya logrado; es decir, que las estructuras mentales que definen el desarrollo son las que nos pueden decir el nivel y la calidad de los aprendizajes. El nivel de aprendizaje dependerá pues, del nivel de desarrollo. Para los conductistas, el desarrollo es la suma de los aprendizajes específicos.

Sin embargo, para Vigotsky, el desarrollo sigue al aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencia con ayuda de la mediación social e instrumental.

Para Vigotsky “la sordera es un estado normal y no patógeno para el niño o adolescente que la presenta, y el defecto señalado lo siente sólo de un modo mediatizado, secundario, como el resultado de su experiencia social reflejado en el mismo”⁸⁷. De acuerdo con Vigotsky es necesario asimilar la idea de que la sordera no significa otra cosa que la falta de una de las vías para la formación de los enlaces condicionados con el medio. Este órgano, (el oído) es denominado en la fisiología como receptor o analizador, y en la psicología como órgano de la percepción de los sonidos externos. Perciben y analizan los elementos externos del medio y descomponen el mundo en sus diferentes partes.

⁸⁷ Ibidem p. 158

En conclusión, para Vigotsky “las funciones psicológicas dependerán de los instrumentos, herramientas, signos o símbolos que la cultura proporcione a un sujeto”⁸⁸. En el desarrollo cultural del adolescente con discapacidad auditiva, toda función aparecerá dos veces: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica) y sobre todo que las funciones superiores se originarán con mejores resultados llevándose a cabo con las relaciones entre seres humanos.

2.1.3. LA TEORÍA DE AUSUBEL

La importancia de mencionar a Ausubel en este trabajo es porque utiliza el término “aprendizaje significativo” y hace una clara diferencia con el aprendizaje de tipo memorístico y repetitivo. A partir de esta concepción el concepto de aprendizaje significativo se ha desarrollado hasta constituir el ingrediente esencial de la concepción constructivista del aprendizaje escolar, además dicho concepto ha generado diversas consecuencias para el ámbito de las situaciones escolares de enseñanza- aprendizaje.

“Aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje, la significación del aprendizaje radica en la posibilidad de establecer una relación sustantiva y no arbitraria entre lo que hay que aprender y lo que ya existe como conocimiento en el sujeto. La atribución de significado sólo puede realizarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de los esquemas de conocimiento pertinentes para cada situación”⁸⁹.

Lo anterior supone que los esquemas de conocimiento no se limitan a la simple asimilación de la nueva información. Implica siempre una revisión, modificación y enriquecimiento para alcanzar nuevas relaciones y conexiones que aseguren la significación de lo aprendido. Esto además, permite el cumplimiento de las otras características del aprendizaje significativo: la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos. Este tipo de aprendizaje es necesario llevarlo a cabo con los adolescentes con discapacidad auditiva, pues lo que aprendan un día será esencial para entender lo que vendrá, no importando que sea un contenido o una señal.

⁸⁸ Ibidem. p. 162

⁸⁹ GÓMEZ PALACIO, et. al., “El niño y sus primeros años en la escuela”, p. 60

Se entiende que “un aprendizaje es funcional cuando una persona puede utilizarlo en una situación concreta para resolver un problema determinado, y se considera, además que dicha utilización puede extenderse al abordaje de nuevas situaciones para realizar nuevos aprendizajes”⁹⁰.

Bajo esta perspectiva, “la posibilidad de aprender siempre está en relación con la cantidad y calidad de los aprendizajes previos y de las relaciones que se han establecido entre ellos”⁹¹. Por esto, cuando más rica y flexible es la estructura cognoscitiva de una persona, mayor es su posibilidad de realizar aprendizajes significativos. Este punto es muy importante al trabajar con adolescentes con discapacidad auditiva, pues tiene mucho que ver el modo en cómo se enseñe y qué, no es posible ver un tema específico saturando de información al adolescente, por eso es urgente, hacer las adecuaciones necesarias para transmitir la información y que el adolescente lo entienda.

La concepción de aprendizajes significativos supone que la información es integrada a una amplia red de significados. “La memoria, aquí, no es sólo un cúmulo de recurso de lo aprendido sino un acervo que permite abordar nuevas informaciones y situaciones. Lo que se aprende significativamente es memorizado significativamente. La memorización se da en la medida en que lo aprendido ha sido integrado a la red de significados”⁹². Hemos visto que el adolescente con discapacidad auditiva carece de un sentido que le impide procesar la información de igual modo que un adolescente oyente, por tal motivo la memoria juega un papel primordial en su aprendizaje. Es importante tanto en el momento de aprender el lenguaje de señas, o el lenguaje oral, más aun si se pretende que lo maneje en su forma escrita.

⁹⁰ Íbidem. p. 61

⁹¹ Ídem.

⁹² Ídem

2.2. PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Ocuparse de los adolescentes con discapacidad auditiva es de gran importancia para los profesionales de varias disciplinas, entre ellas la educación, que se aboca en una de sus tareas de enseñarles un lenguaje que les permita entender y comunicarse con los demás.

En los últimos cien años se ha podido observar un profundo conflicto en lo que se refiere a la controversia al determinar cuál o que programa educativo favorece esta comunicación y debería utilizarse en la educación del adolescente con discapacidad auditiva. Muchos defensores de la educación precoz de niños y adolescentes con discapacidad auditiva creen, por ejemplo que debe iniciarse un programa simultáneo desde la cuna y no posponerlo hasta los años de la escuela secundaria. La diferencia fundamental en esta controversia es el problema de la conveniencia del uso de la comunicación manual con la comunicación oral o sin ella.

Es por eso que los educadores han desarrollado diferentes programas de enseñanza del lenguaje a este tipo de personas.

2.2.1. LENGUA DE SEÑAS MEXICANAS

Antes que nada hay que hacer la aclaración que “el lenguaje de señas no es internacional. Cada país posee su propio lenguaje manual. Incluso la comunicación manual puede variar de una región a otra, como sucede con el lenguaje oral”⁹³.

El adolescente con discapacidad auditiva o sordo, ante la imposibilidad de comunicarse oralmente, se ve obligado a utilizar su propio lenguaje, un lenguaje formado por signos que se representan principalmente con las manos, y el resto del cuerpo. Mediante el lenguaje manual, el movimiento de los labios y la expresión corporal, la persona sorda puede compartir información. Al no contar con el sentido de la audición, el adolescente con discapacidad auditiva se ayuda con el sentido de la vista. Este lenguaje necesita ser observado, en un campo visual de 180°, además de las manos, la cara y el torso.

⁹³ SERAFIN DE FLEISCHMANN, María Esther, “Lenguaje Manual”, p.14

El lenguaje de señas se ejecuta principalmente en el área de la cara; sin embargo, el movimiento de las manos puede abarcar desde la cintura hasta la cabeza. A este espacio, en el cual se ejecutan los ideogramas, se le llama campo visual, es la parte más clara del cuerpo y en ella el observador puede detectar una gran cantidad de información; desde los gestos faciales, que pueden expresar alegría, tristeza, enojo o satisfacción, hasta la posición del cuerpo, que puede manifestar una actitud de reto, de comodidad o de entusiasmo. Por su parte, los movimientos de las manos ayudan a expresar con exactitud lo que se desea comunicar.

Sin embargo, existen contadas excepciones para esta regla. Por ejemplo, para las partes del cuerpo y la ropa no es necesaria una señal especial, pues se señalan directamente, aun cuando se encuentren fuera del campo visual. Sin embargo, por comodidad, se han creado señas especiales para las partes del cuerpo que se encuentran muy alejadas del campo visual.

Si se es intérprete o maestro de un grupo de adolescentes con discapacidad auditiva es necesario tomar en cuenta lo siguiente:

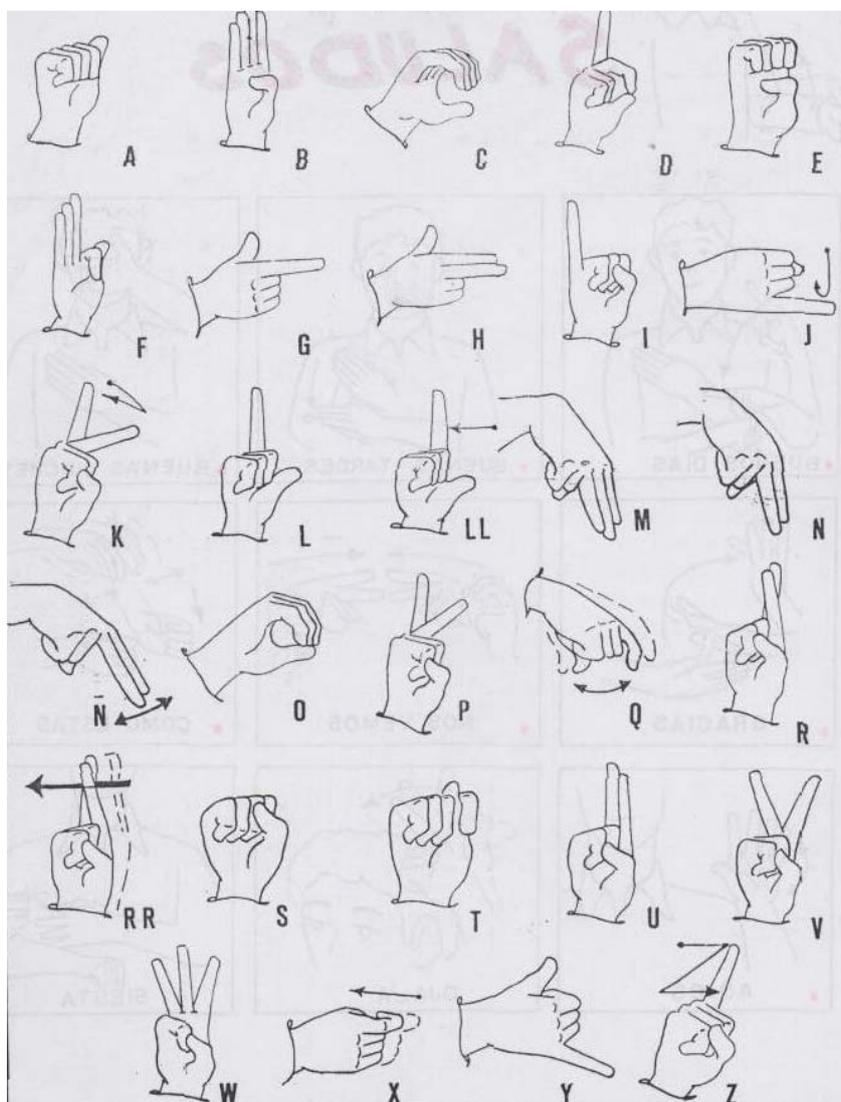
- Vestimenta. La ropa que se utiliza en el campo visual constituye el fondo para las señas, por lo que deben usarse colores oscuros y lisos que contrasten con el color de la piel; esto dará claridad a los movimientos que se ejecuten.
- Arreglo personal. El arreglo personal debe ser discreto. Debe evitarse el uso de collares, aretes grandes, anillos, pulseras, bufanda, mascada y corbata, así como llevar las uñas pintadas, pues esto distrae la atención del sordo. Sin embargo, es recomendable pintarse los labios, ya que esto ayuda a la persona sorda en la lectura labiofacial.
- Ejecución. El lenguaje manual debe ejecutarse con claridad, firmeza y respeto. La fuerza del lenguaje manual depende de las personas que realizan las señas frente a las personas sordas.

Dado que la ejecución del lenguaje de señas debe apoyarse en la modulación de las palabras con los labios, debe evitarse mascar chicle, fumar y comer cuando se ejecuta. En el lenguaje manual está permitido señalar a la gente.

El lenguaje de señas se divide en dos grandes ramas: la dactilología y los ideogramas

La **dactilología**⁹⁴ es la representación manual de cada una de las letras que componen el alfabeto. Mediante la dactilología pueden transmitirse a la persona cualquier palabra que desee comunicar, por complicada que ésta sea.

El alfabeto manual está compuesto por 29 letras, mediante las cuales es posible construir cualquier palabra. Sin embargo, en muchas ocasiones es necesaria la ayuda de la mímica para explicar con detalle el significado de la palabra deletreada. Una vez que el adolescente con pérdida auditiva ha asimilado el significado de una palabra, pueden inventar un ideograma para ella que les facilite la comunicación.



⁹⁴ Ibidem. p.23

Un **ideograma**⁹⁵ es la representación de una idea o una palabra, mediante un movimiento de las manos. Los adolescentes con discapacidad auditiva prefieren utilizar los ideogramas que la dactilología, pues hacen más funcional el proceso comunicativo, ya que éste puede adquirir mayor velocidad.

La dactilología es muy útil para transmitir palabras nuevas para las cuales aún no existe un ideograma, o cuyo ideograma se desconoce. Los nombres propios sólo pueden expresarse mediante la dactilología, pero los apodos se expresan mediante ideogramas.

En la comunicación diaria entre los adolescentes con discapacidad auditiva, al igual que entre los oyentes, son más comunes los apodos que los nombres.

La mayoría de los ideogramas han sido creados por las comunidades de sordos. Para comunicar a las personas sordas una nueva palabra, se tendrá que usar la dactilología.

La mayoría de los ideogramas se realizan a partir de la primera letra con la que se describe la palabra que representan, por lo que el aprendizaje del abecedario es determinante para el buen manejo del lenguaje manual.

En el lenguaje de señas los verbos no se conjugan, sino que se ubican en el tiempo agregando a su ideograma el ideograma correspondiente a su presente, pasado o futuro.

Normalmente, “los adolescentes con discapacidad auditiva o sordos que adquieren el lenguaje de signos como primer lenguaje son hijos de padres sordos, quines utilizan este lenguaje como forma natural de comunicación”⁹⁶. Esto no significa que todos los padres sordos utilicen necesariamente el lenguaje manual para comunicarse con sus hijos. Algunos emplean principalmente el lenguaje oral y otros se comunican por medio del lenguaje manual en sus conversaciones con los adultos sordos, mientras que con sus hijos hacen uso del lenguaje oral o de una combinación simultánea de ambos.

⁹⁵ Ibidem p. 33

⁹⁶ MARCHESI, Op. Cit. p. 125

Para muchos adolescentes con discapacidad aditiva, es más fácil procesar el lenguaje de señas, pero estos jóvenes tal vez no hablarán con fluidez a menos de que usen las señas de forma proporcional al lenguaje oral. Los adolescentes sordos no dominarán el lenguaje de señas, a menos que tengan oportunidades sustanciales para interactuar u observar usuarios que lo usen con fluidez. Si esto no ocurre, su avance en la mayoría de las áreas educativas también será lento.

El lenguaje de señas no corresponde exactamente con nuestro lenguaje oral. En el lenguaje de señas mexicanas, los gestos o ademanes se corresponden con una palabra, con una idea y, a veces, incluso con una frase. Otras veces, el orden de los gestos no refleja fielmente la lengua hablada. Es decir, que la estructura de nuestras oraciones no coincide con la del lenguaje de señas. En el lenguaje de señas no existe diferencia en la práctica entre sustantivo, adjetivo y verbo, así “pobreza” y “pobre” tendrán el mismo ideograma, como “trabajo” y “trabajador”.

Por otra parte, el lenguaje de señas suprime la mayoría de los nexos, convirtiéndose en un lenguaje telegráfico, o mejor aún, taquigráfico, cuya velocidad tanto sorprende al oyente.

Durante el desarrollo en los niños con discapacidad auditiva, se observan las siguientes características: “Las primeras producciones de los niños con discapacidad auditiva, aparecen alrededor de los 10 meses en forma de gestos deícticos (dar, mostrar, señalar). Posteriormente, a partir de los 12 meses, comienzan a aparecer los primeros signos. En un principio estos signos no parecen estar relacionados con referentes específicos si no con complejos esquemas de acción que se desarrollan a partir de intercambios ritualizados con los adultos de su entorno. Poco a poco, los signos van relacionándose con referentes observándose, en ocasiones, fenómenos de sobreextensión: es decir, el empleo de un mismo signo para distintas cosas”.⁹⁷

⁹⁷ Íbidem, p. 252

2.2.2. COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE

El lenguaje llega “naturalmente” a toda persona que pueda oírlos. Por ejemplo, los sonidos del habla que son producidos por un adulto y entran al oído de un bebé, son percibidos; esto es, transmitidos al cerebro y registrados ahí. A su vez, los sonidos producidos por el bebé, son transmitidos al oído del adulto, quien ya conoce el lenguaje y puede comparar los sonidos emitidos por el bebé con lo que el adulto conoce como palabras o aproximaciones de palabras. Cuando el bebé produce un sonido que se acerca a esa palabra, el adulto la repite, encantado, o bien muestra agrado en favor de los sonidos que parecen palabras. Es así como se ayuda a un bebé a desarrollar las habilidades necesarias para producir los sonidos del lenguaje adulto.

La audición es una de las áreas más importantes en el ir y venir de la información. Si el bebé no puede oír, o no escucha bien, tampoco percibirá, o percibirá mal, los sonidos emitidos por el adulto y, en consecuencia, conocerá mal o no conocerá a nueva respuesta emitida ante sus producciones orales.

Otra de las funciones que afecta en los primeros años de vida a una persona con discapacidad auditiva es el desarrollo del automonitoreo que ésta hace de los sonidos del habla; es decir, el niño al oír sus propias emisiones tiende a compararlas con las emisiones adultas y cada vez va reelaborando, corrigiendo, modificando, etc. sus emisiones, esto ocurre porque la persona no se oye a sí misma. Es por eso que el proceso de adquisición del lenguaje oral por los adolescentes con discapacidad auditiva es muy diferente al de los niños oyentes o al de los propios sordos en relación con el lenguaje de señas. Los adolescentes sordos, especialmente si su sordera es profunda, se enfrentan a un difícil y complicado problema como es el de acceder a un lenguaje que no pueden oír.

Su adquisición no es, por tanto, un proceso espontáneo y natural, vivido en situaciones habituales de comunicación e intercambio de información, sino que es un difícil aprendizaje que debe ser planificado de forma sistemática por los adultos. Las palabras se van incorporando poco a poco al vocabulario del niño, convirtiendo su adquisición en un objetivo en sí mismo, distante en muchas ocasiones de su contexto comunicativo e interactivo.

“Mientras adquiere la habilidad para comunicarse oralmente en una forma adecuada, el niño va formando parte de diversos ambientes: el hogar, la escuela, la comunidad, cada uno de los cuales multiplica sus capacidades de observación y de asociación”⁹⁸.

El adolescente con discapacidad auditiva tiene muchas oportunidades para captar el significado de las cosas, algunas de naturaleza verbal, pero muchas otras no verbales. Al principio, conecta las palabras a medida que las ve, las oye o las “palpa”, con la impresión no verbal que le ofrece la situación inmediata. “En la escuela sólo aprende acerca de los aspectos puramente verbales del lenguaje. Aprende los fundamentos de la estructura del lenguaje y percibe la existencia de conexiones lógicas entre las palabras y las ideas”⁹⁹.

Por otro lado, para facilitar el dominio de la lectura labial, se han desarrollado una serie de auxiliares de tipo audiovisual como las películas que se refieren a situaciones cotidianas. Con ellas “se le ayuda a medida que adquiere habilidad intelectual para expresarse verbalmente, y su atención se adiestra en el análisis y la síntesis de las expresiones verbales por medio de los detalles visuales”¹⁰⁰.

Según la experiencia de los profesores que trabajan con adolescentes con discapacidad auditiva dentro del centro Clotet A. C. existen algunas dificultades especiales para el joven: entender el empleo de metáforas, la distinción entre palabras iguales pero de significado diferente, el hallazgo del significado precisos de conceptos abstractos, o relaciones casuales o condicionales y la comprensión de las reglas fundamentales de la gramática y la sintaxis. Sólo mediante la enseñanza hábil y de tipo creativo puede lograrse la explicación, ilustración, y una idea concreta de estas abstracciones. Los conceptos abstractos se desarrollan como resultado de excursiones, exposiciones, recursos audiovisuales, discusiones durante las horas de clase y dramatizaciones escolares. También se les estimula por medio de proyecto escolares de investigación, que obligan al adolescente a leer varios libros, consultar enciclopedias y andar en busca de las respuestas que necesita, investigándolas en diversas fuentes de información.

⁹⁸ MORKOVIN Boris V, Op. Cit., p. 149

⁹⁹ Ídem.

¹⁰⁰ FINE Peter, Op. Cit., p. 100

El desarrollo de un lenguaje eficaz está relacionado íntimamente con la adquisición de la experiencia personal, porque ésta le sirve de base al lenguaje y a su vez, organiza la experiencia. “Con el objeto de facilitar el éxito de las posibilidades de comunicación, y para estimular la integración de la personalidad del adolescente, la enseñanza del lenguaje debe basarse en el enriquecimiento de su experiencia y conocimientos. El aprendizaje debe vitalizarse y reforzarse con una participación activa en los diversos acontecimientos de su ambiente oral”¹⁰¹.

En los juegos y en las situaciones cotidianas que el adolescente plantea también aprende a funcionar como miembro de una pequeña comunidad. Esta comunidad sirve, al mismo tiempo, como una especie de laboratorio para el desarrollo del lenguaje. El adolescente no adquiere mecánicamente su lenguaje, lo emplea de manera funcional para expresar sus emociones y necesidades, para aprender a entender y a responder a los demás y a compartir con ellos sus intereses, deseos y experiencias.

A medida que se desarrollan sus habilidades para hablar, conocer las palabras y leer en los labios, se le debe ir estimulando para encarar nuevas situaciones y para resolver nuevos problemas.

La posición fundamental que defienden los programas oralistas es que “la práctica del habla y la lectura del habla proporcionan una adaptación más fácil al mundo en el cual el lenguaje hablado es el principal medio de comunicación”¹⁰². Los oralistas confirmados creen que todo adolescente con discapacidad auditiva e inteligencia normal deber ser motivado par que use constante y únicamente el habla y la lectura del habla. Consideran que el empleo de comunicación manual interfiere en la adquisición del habla

Parecería que el problema fundamental que acompaña a la sordera, es la incapacidad de hablar, pero no se sabe que el problema fundamental es la falta de capacidad para oír el lenguaje. La sola enseñanza del habla no es la enseñanza del lenguaje. Con frecuencia, los padres oyentes tratan de ayudar en un principio afirmando que pueden enseñar a hablar y e leer los labios a su hijo sordo, para que llegue a ser como cualquier personas.

¹⁰¹ Ídem. p

¹⁰² Íbidem. p. 86

Desgraciadamente muchos sordos profundos no pueden comunicarse oralmente porque su intensa pérdida auditiva, aun con el uso de una gran amplificación, no le permite recibir ningún tipo de sonido o claves como para desarrollar espontáneamente el habla y la lectura del habla. Está fuera de toda realidad esperar que una mera audición residual pueda ayudar al desarrollo espontáneo del lenguaje en una persona expuesta a un medio totalmente oral.

En la educación oral se da por hecho que la comunicación expresiva y receptiva es una sola entidad. Los padres que manifiestan su deseo de que se enseñe en forma oral, ignoran que la comunicación oral no es una facultad global sino que está compuesta por lo menos de dos tipos diferentes de habilidades en las fases expresiva y receptiva y ambas facultades pueden o no hallarse en igual forma en un individuo.

Shea asegura que “la prioridad en la educación de los adolescentes con discapacidad auditiva es asegurarse de que todos los que posean restos auditivos utilizables reciban el mayor número de oportunidades para desarrollar habilidades receptoras y orales con las mayores posibilidades de hablar por sí mismos, de ser entendidos y de participar de forma activa en las decisiones respecto de sus propias vidas y metas”¹⁰³ para esto es necesario que desde niños comiencen a usar auxiliares auditivos tan pronto como sea posible con el fin de aumentar la conciencia de los sonidos ambientales y facilitar el desarrollo del lenguaje

El desarrollo de la lectura labiofacial requiere que los aprendices sigan todas las pautas relacionadas con el mensaje, las del entorno y las que dictan los movimientos que hace al hablar la otra persona. No sólo varía la apariencia de muchos sonidos al ser pronunciados, sino que también los movimientos cambian de sujeto a sujeto, lo que hace que la lectura labiofacial sea una habilidad compleja.

“El habla de los adolescentes con discapacidad auditiva y los oyentes es diferente en lo que respecta a características tales como ritmo, duración, movimientos articulatorios, entonación, control velar y calidad de voz”¹⁰⁴.

¹⁰³ SHEA, Thomas, Op. Cit., p. 277

¹⁰⁴ VERDUGO, Op. Cit. p 247

Sin embargo, y lo más importante es recordar que el lenguaje, la palabra, está íntimamente relacionado con el pensamiento y sus relaciones, como lo señaló Vigotsky, “no son un hecho, sino un proceso”¹⁰⁵.

También podemos ver que el lenguaje y la comunicación van estructurando una matriz social en la que se sustenta la vida diaria de una persona, la calidad de sus intercambios con el medio y la riqueza de sus experiencias cotidianas. Esta combinación social es la base también para el desarrollo cognitivo.

Es por esto que es importante para los padres y el pedagogo saber si los niños tienen algún tipo de discapacidad auditiva, sobre todo en el rango de los sonidos del habla, también es necesario hacer un buen diagnóstico y determinar con la mayor precisión posible el nivel de esta discapacidad, así como la naturaleza de la misma, pues de esto dependerán las acciones que se emprendan. En caso de corroborar la pérdida auditiva, es conveniente iniciar una intervención temprana no solamente con el paciente, sino con la familia.

En conclusión, el impacto que la pérdida auditiva tenga sobre el desarrollo del lenguaje dependerá de diversos factores, relacionados no sólo con el grado de pérdida auditiva que presente el sujeto, sino también, y de forma determinante, con el entorno comunicativo en el cual el niño crece, entendiendo por entorno comunicativo tanto la modalidad de lenguaje empleada en el entorno como la calidad de los intercambios comunicativos que se establecen. En este sentido podemos diferenciar dos grupos de adolescentes con discapacidad auditiva: aquellos que crecen en un medio que emplea el lenguaje de signos y aquellos que lo hacen en un medio oral.

En el siguiente capítulo se abordará que tipo de modelos de educación son los que se utilizan al trabajar con adolescentes con discapacidad auditiva y qué métodos se emplean, lo que nos permitirá ampliar más este panorama y poder proponer una alternativa.

¹⁰⁵ GOMEZ PALACIO, Margarita, et. al. “El niño y sus primeros años en la escuela”, p. 65

CAPITULO 3

LA EDUCACIÓN BILINGÜE

Una vez que se ha revisado qué es la discapacidad auditiva y cómo intervienen los programas de comunicación utilizando un lenguaje específico para el adolescente con discapacidad auditiva, debemos enfocarnos a explicar a qué llamamos educación bilingüe. En la actualidad existen varios modelos educativos que podrían llamarse bilingües, pero que al revisarlos detenidamente no se pueden llamar así, es por eso que este capítulo aborda las diferencias que hay entre los distintos métodos tanto orales como gestuales, donde siempre parten de la “consideración de que el adolescente con discapacidad auditiva es un miembro potencial de dos comunidades: la sorda y la oyente”¹⁰⁶, debiendo, en consecuencia, ser educado de forma que permita su integración personal y social tanto en el colectivo de personas sordas como de oyentes, se trata de incluir las ideas claves y objetivos de cada método. Se tomará como idea principal una serie de consideraciones que podíamos resumir en las dos siguientes:

1. Los adolescentes con discapacidad auditiva tienen derecho a contar con una lengua que puedan desarrollar de la manera más natural posible. Si un niño oyente desde sus primeros días de vida esta interactuando dentro de un ambiente de sonidos y poco a poco va aprendiendo y aprehendiéndolos ¿por qué negarle a un niño con discapacidad auditiva un modelo de comunicación que le permita interactuar y establecer contacto con su mundo circundante desde los primeros días? Los padres de familia son las personas que en primer lugar tienen la obligación de aprender y manejar alguna alternativa de comunicación que les permita interactuar con su hijo, para que posteriormente los maestros, terapeutas o demás familiares reconozcan la importancia de conocer y aprender esa nueva forma de comunicación y se conviertan en aliados de la persona con discapacidad, de manera que le hagan sentir en menor escala esa discapacidad.

¹⁰⁶ VERDUGO, Op. Cit., p. 311

2. Al posibilitar la adquisición de una lengua en las primeras edades se crearán representaciones mentales lingüísticas que pueden servir de base para el aprendizaje posterior de una segunda lengua. Como ya se ha dicho, los principales factores por los que un adolescente con discapacidad auditiva tiene retrasos académicos, psicológicos o sociales no es tanto por la falta o disminución de un sentido, sino por la falta de interacción entre su propia cultura y la del mundo oyente, por tal motivo es necesario ofrecer en un primer momento una forma de comunicación para que en un segundo momento le sea mas fácil incorporar un segundo modelo que ampliará más su capacidad de interacción y de aprendizajes.

3.1. ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN BILINGÜE?

Cuando hablamos de educación bilingüe podríamos pensar que nos referimos a utilizar un programa de comunicación combinándolo con otro, sin embargo, no hay que confundir bimodal o bimodalismo con bilingüismo. “El primer término se refiere a la característica de ciertos intercambios comunicativos basados en un lengua (oral) aunque empleando dos modalidades diferentes de expresión (vocal y gestual). Por el contrario, cuando decimos bilingüismo se hace referencia, a la utilización de dos lenguas diferentes con distintas reglas gramaticales y, por tanto, imposibles de ser expresadas en forma simultánea”¹⁰⁷, con esto decimos que no se combinan, sino que se complementan.

Sin embargo, los modelos bimodales han sido utilizados con mayor frecuencia y aun después de llevar a cabo una investigación y descubrir que la mayoría de las personas que trabajan con personas con discapacidad auditiva no están de acuerdo que se lleven a cabo por la dificultad que se le presenta al adolescente con discapacidad auditiva entenderlo y asimilarlo, se siguen practicando. En el último apartado de este capítulo se ampliará más esta información, pues antes debe hacerse una breve revisión de las variantes que ha tomado el término bimodal o bimodalismo, para establecer el porqué se rechaza y propone un enfoque bilingüe.

¹⁰⁷ Íbidem., p. 306

3.2. MÉTODOS DE COMUNICACIÓN PARA ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Como se ha ido revisando, la sordera crea un tipo de desventaja en la comunicación de la persona que la presenta, es responsabilidad pues de la escuela y especialmente del pedagogo enseñar al adolescente con discapacidad auditiva la comunicación en todas sus fases: lenguaje, habla, lectura labial, lectura y escritura, así como el lenguaje de señas mexicanas. La comunicación es sólo una herramienta que debe enseñarse del mismo modo como se enseñan todas las materias y contenidos posibles en un tiempo disponible con los niños y adolescentes oyentes. La escuela también tiene la responsabilidad de enseñar los factores sociales de la vida, que los adolescentes oyentes aprenden de manera general.

La comunicación entonces, es el núcleo del problema en la educación del adolescente con discapacidad auditiva. Fine, define la comunicación como el “intercambio de palabras, cartas o mensajes... y también como el... intercambio de pensamiento u opiniones”¹⁰⁸.

Al considerar el problema de la comunicación del que estamos hablando, es fundamental comprender ciertas distinciones. Una, es la diferencia entre lenguaje y habla. El lenguaje es un sistema de símbolos especial que puede ser expresado de muchas maneras diferentes. El habla es un método para utilizar ese sistema de símbolos, y otros métodos incluyendo la escritura, la imprenta y el deletreo con los dedos.

La siguiente tabla servirá para situar el capítulo dentro de un marco más amplio, que no pretende desarrollarse a detalle, solo será para ampliar el panorama de los métodos utilizados para favorecer la comunicación entre personas con discapacidad auditiva, refleja las teorías con sus opciones orales y gestuales.

¹⁰⁸ FINE, Peter, Op. Cit. p. 101

PRINCIPALES APROXIMACIONES METODOLÓGICAS

OPCIONES	ORIENTACIONES	CONCRECIONES
Oral puro	Unisensoriales Plurisensoriales	Método VT: SUVAG
Oral complementado	Basados en complementos manuales. Basados en signos manuales	Palabra complementada Método manual
Gestual	Dactilología Dactilología + habla Lenguaje de signos. Lenguaje de signos + lenguaje oral.	Neoralismo Método Rochester. Gestos + dactilología Bilingüismo común
Mixtos	Bimodal unilingüe Bimodal bilingüe Comunicación total	Combina habla + gestos Alterna habla y gestos.

3.2.1. MÉTODO ORAL PURO

A través de las investigaciones realizadas, casi nadie discute que el oralismo puro es un objetivo razonable en la educación del adolescente con discapacidad auditiva, entendiendo por oralistas puros a todos los oyentes. Para conseguir este objetivo han surgido distintos métodos, llamados orales. Entre los métodos orales, existen dos tipos¹⁰⁹:

1. Orales unisensoriales, son los más estrictos por “estar basados en la pura y dura estimulación de los restos auditivos, se basan en el empleo de métodos auditivos”¹¹⁰. La intervención centra sus esfuerzos en el entrenamiento auditivo para así facilitar la comprensión del habla por vía auditiva. Se presta especial atención a la adaptación y seguimiento de la prótesis auditiva tratando de eliminar al máximo la lectura labial ya que se considera que puede interferir en la atención del adolescente al mensaje acústico y, de este modo, restar valor al desarrollo de las habilidades de escucha.

¹⁰⁹ TORRES MONREAL, Op. Cit. , p.140

¹¹⁰ VERDUGO, Op. Cit. p.303

2. Orales plurisensoriales, admiten ayudas de otros sentidos, principalmente la vista. Estos enfoques consideran que la forma más adecuada de enseñar la lengua oral al adolescente con discapacidad auditiva pasa por la combinación del aprovechamiento auditivo y lectura labial. Cuando se emplea este enfoque, se espera que el adolescente con discapacidad auditiva “emplee su audición residual, perciba y comprenda el habla de otros y controle su propia producción hablada a través de todos los sentidos”¹¹¹.

El oralismo es un objetivo defendible en educación, pues el sordo tendrá que vérselas con un medio oral durante toda su vida. Al final la realidad se impone y negarla es exponerse al aislamiento. Ahora bien, el oralismo puro al tener un objetivo razonable pocas veces es alcanzable, por eso han surgido sistemas de apoyo, unos basados en los gestos o señas manuales con significado o valor lingüístico (sistemas bimodales) y otros basados en complementos manuales sin valor lingüísticos (sistemas complementados).

En la actualidad, como lo es en el caso del Centro Clotet, el oralismo puro está reservado a casos muy concretos, evidentemente por falta de buenos resultados.

Método verbotonal

El método verbotonal está diseñado para la rehabilitación y desarrollo de una primera lengua en personas con discapacidad auditiva. “El aspecto más vistoso y costoso del método verbotonal son los aparatos SUVAG, amplificadores de sonido, con filtros de frecuencia, cascos, vibradores y micrófonos, que requieren un profundo conocimiento técnico para integrarlos en el proceso rehabilitador”¹¹². Pocas veces ha sido posible formar y mantener estables los equipos de especialistas y técnicos que exige la aplicación rigurosa de este método, razón por la que se ha ido desvirtuando su aplicación o ha quedado relegado a instituciones privadas o particulares.

¹¹¹ Ídem.

¹¹² BAUTISTA, Rafael, Op. Cit. p. 360

El método verbotal “es de concepción estructuralista y va unido indisolublemente a la expresión estructuro-global”¹¹³. El término verbotal también hace referencia a la audiometría del mismo nombre, que es una síntesis de la audiometría tonal con la audiometría vocal.

Sintetizando al máximo los procedimientos del método verbotal, éstos se concretan en cuatro apartados:

1. El diagnóstico verbotal:

- audiometría verbotal,
- búsqueda del campo óptimo de la audición,
- uso de los aparatos Suvag para optimizar la audición residual.

2. Los ritmos fonéticos:

- ritmos corporales,
- ritmos musicales,

3. La clase verbotal con sus cuatro componentes esenciales:

- apoyo audiovisual
- estructuroglobal,
- dramatización,
- afectividad.

4. El tratamiento individual

- conocimiento de los parámetros del sonido articulado,
- corrección de todos los niveles de la emisión vocal.

¹¹³ estructuro-global, procede de la didáctica de las lenguas, hace referencia a la metodología estructuro-global-audio-visual, y verbotal procede de la rehabilitación de las personas con deficiencias auditivas. TORRES, MONREAL, Op. Cit. p. 143.

Para conseguir los objetivos del método verbotonal, que equivalen al desarrollo de los cuatro eslabones de la comunicación, a saber, emisión, transmisión- percepción, producción, se han desarrollado los equipos Suvag, dotados de filtros seleccionados, además del canal directo, que facilitan la percepción del habla.

El método verbotonal pues, avanzó en el estudio de la percepción del habla y su aplicación pura a la rehabilitación del deficiente auditivo y los aspectos concretos del método han sido rescatados e integrados en los actuales modelos orales complementados. La complejidad del sistema verbotonal, su fijación sobre los aspectos perceptivos- reproductivos del habla, la gran especialización que requiere la aplicación de sus principios y hallazgos científicos el sistema, así como los avances en psicolingüística, que advierten que el lenguaje, principal obstáculo de las personas con sordas profundas no es reducible al habla, han hecho que el entusiasmo por el método verbotonal haya decaído.

3.2.2. MÉTODO ORAL COMPLEMENTADO

Los sistemas que han adoptado complementos manuales lo han hecho con la intención de despejar toda la ambigüedad de la lectura labio facial y de hecho distintos sistemas han conseguido que los aspectos esenciales del habla sean vistos con claridad en los labios. Sistemas como la palabra complementada ha logrado que la percepción visual del habla, con un buen entrenamiento, llegue a equipararse a la percepción auditiva del oyente.

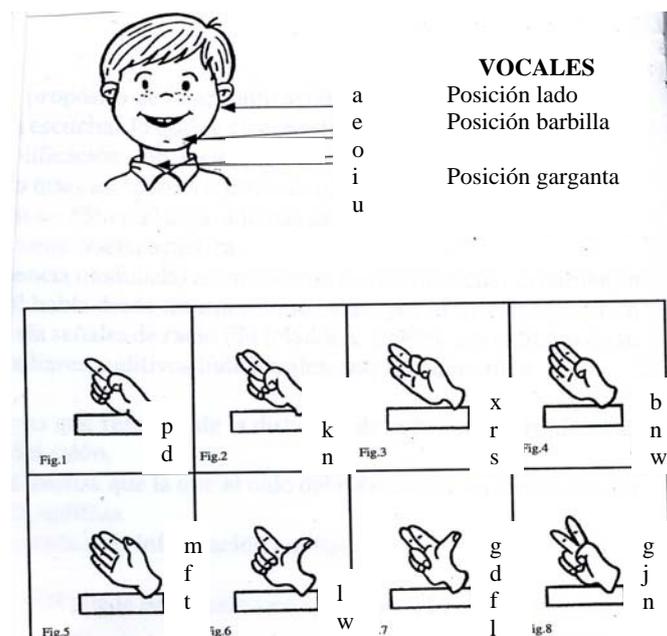
La palabra complementada, por su carácter internacional y por su sencillez de aprendizaje y aplicación actualmente es el más conocido de los sistemas de apoyo mediante complementos manuales, “es un sistema compuesto de dos elementos esenciales: lectura labiofacial (palabra en los labios) y complementos manuales sin significado lingüístico (complementada)”¹¹⁴. Estos dos componentes, perfectamente sincronizados, son capaces de hacer visible el habla al sordo.

¹¹⁴ Bautista, Rafael, Op. Cit., p, 153

El principio básico de la palabra complementada es muy simple: las ambigüedades oral-faciales quedan despejadas mediante distintas formas manuales y viceversa, la mano no cambia cuando los labios son visiblemente distintos. La lectura labiofacial y las manos se complementan en un 100% con percepción visual del habla.

La versión en español consta de ocho configuraciones o formas que toma la mano y tres lugares de articulación de las mismas.

Las configuraciones manuales permiten identificar las consonantes mientras que las vocales corresponden con los puntos de articulación. El acompañamiento simultáneo de estas claves junto al habla permite una mejor discriminación del mensaje, facilitando, asimismo, los proceso de comprensión.



Los complementos manuales, también llamados *kinemas*, están desprovistos de contenido lingüístico, es decir, no tienen ningún significado al margen de la lectura labial. La palabra complementada, es como su mismo nombre indica, un complemento al habla y, por tanto, adquiere significado en combinación con ella.

La palabra complementada acompaña silábicamente la producción del habla, lo que permite que personas muy habituadas con el sistema puedan mantener una producción hablada fluida. Como todo sistema, los resultados obtenidos dependen en gran medida de la edad en que se comienza a utilizar, de la variedad de usuarios que lo emplean con el adolescente y del grado de sistematicidad de su empleo.

Aunque la palabra complementada es una gran alternativa para trabajar con personas con discapacidad auditiva tiene críticas significativas las cuales se resumen en los siguientes puntos:

1. Quita espontaneidad y aumenta monotonía melódica.
2. El proceso del habla se vuelve lento.
3. Crea dependencia
4. Su práctica se reduce a muy pocas personas.
5. Exige del adolescente más atención de la que puede tener.
6. Percepción, sí, pero ¿la comprensión y expresión?
7. Perjudica el aprovechamiento de los restos auditivos.
8. Delata la sordera.
9. Cuando los padres no la practican el logopeda sí, lo que dificulta más que el adolescente lo practique.

El uso sistemático de la palabra complementada favorece, como hemos señalado, la comprensión de los mensajes hablados, permitiendo, la creación de representaciones fonológicas las cuales son fundamentales para el acceso posterior a la lectura. Obviamente, una mejor comprensión supone, a la vez, mejor competencia lingüística, pero la producción hablada del adolescente con discapacidad auditiva, especialmente si éste tiene una sordera profunda, serán muy limitadas.

Método Rochester

“Es una combinación del método oral más el deletreo de los dedos. La respuesta se da a través del deletreo de los dedos y el habla. Hay un alfabeto manual utilizado por el instructor, quien pronuncia cada letra de cada palabra tal y como es hablada”¹¹⁵.

¹¹⁵ LUIS DE LEÓN “Anacusia, hipoacusia y disacusia”, en Galguera y Martínez, Op. Cit. p. 211

Este método supone ser muy lento al intercambiar información entre las mismas personas sordas que con la comunidad oyente, además de que supone un manejo del alfabeto manual tan rápido como lo es el habla. Los que defienden este método se oponen al de los signos, pues consideran que priva a los niños sordos de la oportunidad del aprendizaje del lenguaje, insisten en el punto de que “los niños y adolescentes con discapacidad auditiva deber ver el idioma para aprenderlo”¹¹⁶.

3.2.3. MÉTODO BIMODAL

En los últimos 20 años y dentro del marco de la comunicación total se han desarrollado sistemas de comunicación simultánea o bimodal que maneja la producción hablada con los signos. Es decir, “combinan los mecanismos auditivo-vocales propios de las lenguas orales y los viso-gestuales propios de los lenguajes de signos, con el objetivo de facilitar la comprensión del mensaje por parte del adolescente con discapacidad auditiva y ofrecerle una modalidad comunicativa que facilite su expresión”¹¹⁷.

Una opción razonada y razonable de la utilización simultánea del lenguaje oral y del lenguaje de señas, se está abriendo camino. Esta nueva posibilidad basada en un modelo claramente bimodal, plantea el aprendizaje del lenguaje de señas como primera lengua y del lenguaje oral como segunda lengua. “El soporte de esta opción se basa más bien en los aspectos negativos de otros métodos comunicativos, en razones de coherencia lingüística, en la consideración del lenguaje manual como un auténtico lenguaje, con una estructura propia, y en la existencia de una comunidad de sordos que utiliza el lenguaje de señas mexicanas”¹¹⁸.

Junto con estas razones de tipo lingüístico, habría que incluir también razones sociológicas, derivadas de la presencia dentro de la sociedad de oyentes de una comunidad específica de personas sordas, que utilizan el lenguaje manual como su lenguaje propio. Este tipo de razones se basarían principalmente en la importancia de ofrecer una mayor coherencia entre el lenguaje empleado por niños, jóvenes y adultos sordos y el empleado en la escuela, y ofrecido como modelo a los alumnos.

¹¹⁶ DENTON, DAVI, et. al “Escuela para sordos” en Fine Peter, Op. Cit. p. 85

¹¹⁷ TORRES MONREAL, Op. Cit. p. 306

¹¹⁸ MARCHESI Op. Cit. p. 291

La educación bimodal exige para alcanzar su mayor efectividad en la educación de los adolescentes con discapacidad auditiva una actitud favorable de los maestros y de las personas sordas hacia el lenguaje de señas. Las conclusiones más significativas que se obtuvieron en las entrevistas en el Centro Clotet A. C. al respecto fueron:

1. El niño con discapacidad auditiva o sordera debe aprender el lenguaje de señas lo más temprano posible, utilizando la dactilología como la base para el desarrollo del lenguaje. (100% de las respuestas de maestros) para acceder y apropiarse de un lenguaje de señas propio.
2. Tanto si el niño conoce el lenguaje de señas o la dactilología, debe procurarse que conozca el lenguaje escrito que utilizan los oyentes (80% de las respuestas a favor frente a un 20% en contra)
3. Los maestros oyentes deben aprender el lenguaje de señas (100% de las respuestas)
4. Existe una actitud general a favor de una educación bilingüe para los adolescentes con discapacidad auditiva dentro del Centro Clotet A. C.

La práctica del método bimodal es utilizado con naturalidad por los oyentes, padres y profesores de sordos, pues pone en sus manos un medio sencillo de comunicación que los libera del aprendizaje de la lengua de signos, difícil, cuando no imposible, para los oyentes, como cualquier otra lengua. Con el método bimodal, el adolescente con discapacidad auditiva recibe los signos de su propio lenguaje en estructuras sintácticas propias de la lengua oral correspondiente, que en algunos casos responden a gramáticas muy distintas.

Los bimodales “son métodos reconciliadores, puentes de enlace entre la comunicación oral y gestual”¹¹⁹. En realidad el bimodal simultanea dos lenguas, lo cual resulta muy difícil al llevarse a cabo en la práctica pues la gramática del español es distinta al lenguaje de señas y al momento de traducir cae en imprecisiones.

¹¹⁹ TORRES, MONREAL, Santiago, et. al. Op. Cit. p. 169

Para que el bimodal sea un buen vehículo de la comunicación, previamente emisor y receptor deben compartir aspectos del lenguaje, que sean precisamente los que a través del bimodal se quieren desarrollar. Es de suponer que el adolescente con discapacidad auditiva, al no tener desarrollado un lenguaje oral, atenderá con dificultad a ambos códigos simultáneamente y aún atendiéndolos, si no es competente en uno de ellos, tendrá dificultades para extraer información y progresar en el conocimiento del lenguaje menos desarrollado, en este caso el oral. En la actualidad, la comunidad sorda rechaza el método bimodal por comprobar que su uso no les facilita el aprendizaje de la gramática del lenguaje oral por entrar en conflicto con la gramática del lenguaje de señas mexicanas. El método bimodal cumple dos objetivos esenciales:

1. Poner en manos del adolescente con discapacidad auditiva y del entorno educativo y familiar un sistema fácil de aplicar en edades tempranas y próximas al lenguaje natural del adolescente sordo.
2. Entrenar a los adolescentes en el desarrollo del lenguaje oral, que es el medio natural de comunicación en el entorno de las personas oyentes.

Finalmente, hay que señalar que la adquisición del lenguaje por los adolescentes con discapacidad aditiva está en función no sólo de que se les presente un código accesible del que puedan apropiarse, sino también de la forma en que ese código se les presente, es decir, del estilo comunicativo de los padres y del propio nivel cognitivo y simbólico del niño.

3.2.4. COMUNICACIÓN TOTAL

La comunicación total es difícil de definir, pues “es más una filosofía de comunicación que un método para comunicar”¹²⁰. La comunicación total implica en principio, distintas modalidades sucesivas o simultáneas de comunicación, está dentro de la corriente oralista aunque también usa gestos naturales y a veces gestos organizados tomados del lenguaje de señas. Aun a riesgo de no ser precisos, la comunicación total incluye aspectos del lenguaje oral (lectura labio facial, entrenamiento audioral articulación y lectoescritura) y aspectos del lenguaje de señas (gestos naturales o arbitrarios tomados del lenguaje de signos y dactilología).

¹²⁰ Ibidem. p, 176

La comunicación total, que no siempre exige simultanear todos los elementos antes mencionados, es un recurso fácil y extendido. Gracias a su uso generalizado ha sido posible recopilar datos empíricos de incuestionable valor para tomar una decisión sobre su aplicación.

La comunicación total está dentro de la corriente oralista, su objetivo es aprovechar la audición residual para desarrollar el lenguaje oral mediante sistemas alternativos y/o aumentativos, entre los que cuentan como principales el bimodal y la palabra complementada, sucesivamente implantados. No descarta el recurso de la escritura así como de otros elementos informativos que de forma más o menos natural estén en el ambiente. Lo importante es comunicar y si es posible llegar al pleno desarrollo lingüístico oral.

3.2.5. COMUNICACIÓN BILINGÜE

La mayor parte de los métodos de intervención descritos anteriormente (audio-orales, uni o plurisensoriales, con y sin complementos y bimodales), se han desarrollado con el objetivo de posibilitar el aprendizaje del lenguaje oral. “Su empleo se ha situado en una concepción monolingüe”¹²¹ de la educación de las personas y los adolescentes con discapacidad auditiva, este tipo de enfoques monolingües, como ya lo hemos mencionado, tratan de enseñar, a través de diversos medios, la lengua mayoritariamente empleada por las personas que rodean al adolescente con discapacidad auditiva: la lengua oral. Por otro lado y contrariamente, el empleo del lenguaje de señas mexicanas supone un planteamiento diferente, una consideración bilingüe e incluso, bicultural.

Bilingüismo significa un escenario: “situación de un individuo que habla corrientemente dos lenguas diferentes; situación de una comunidad donde se utilizan de forma concurrente dos lenguas”¹²².

¹²¹ VERDUGO, Op. Cit. p. 310

¹²² Gran Larousse

Se trata de una definición simple: la utilización de dos lenguas. Ahora bien, varios estudios lingüísticos ponen de manifiesto cuán enriquecedora y, al mismo tiempo, compleja es esta situación. “Es el resultado de un aprendizaje precoz en el cual cada lengua ocupa su lugar en el plano afectivo, cultural y social”¹²³. El bilingüismo bien logrado requiere condiciones específicas pragmáticas (teoría de una lengua por persona hasta la edad de tres años pero presentación simultánea de las lenguas), contextuales (tener en cuenta el lugar) y longitudinales (si la lengua no se utiliza regularmente, se olvida de forma progresiva ya que el cerebro siempre tiende a utilizar la que está más disponible). Además, no hay que olvidar que una persona totalmente bilingüe no es monolingüe con doble potencia ya que en su cerebro una lengua siempre será la dominante en el plano perceptivo.

Cuando hablamos de bilingüismo refiriéndonos a los adolescentes con discapacidad auditiva estamos hablando de dos cosas:

1. Que “toda persona, desde el momento de su nacimiento, tiene derecho a una lengua en la que pueda expresarse y comprender con facilidad”¹²⁴, en el caso de las personas con discapacidad auditiva o sordas, es necesariamente el lenguaje de señas mexicanas que podrá adquirir y en la que podrá expresarse desde su nacimiento o detección de la sordera.

¿Por qué llamar al lenguaje de señas propiamente como un lenguaje?, como dice Marchesi: “El lenguaje de señas mexicanas tiene una coherencia interna, un sistema de reglas capaces de producir todo tipo de expresiones y significados. Reglas en relación con el orden de los signos, con la utilización del espacio, de la reduplicación, de la expresión facial y corporal...ser un sistema lingüístico estructurado es la gran riqueza, la enorme ventaja del lenguaje de signos frente a cualquier otro sistema de comunicación manual”¹²⁵.

Además porque¹²⁶:

¹²³ DUMONT, Annie, Op. Cit. p. 204

¹²⁴ TORRES, MONREAL, et. al. Op. Cit. p.184

¹²⁵ Íbidem p. 291

¹²⁶ VERDUGO, Op. Cit. p. 300

- El lenguaje de señas mexicanas implica interacción entre el contenido, la forma y el uso.
- El conocimiento del desarrollo normal de un tipo lenguaje es la base para determinar los objetivos y estrategias de un programa de intervención.
- El lenguaje de señas mexicanas se aprende a través de intercambios comunicativos.
- La competencia comunicativa constituye el objetivo final del desarrollo de un lenguaje.

2. Otro elemento del bilingüismo es que cada persona con discapacidad auditiva o sorda tiene derecho también de aprender la lengua escrita, lo que equivale a decir que el sistema educativo tiene que poner los medios para que todo alumno sordo llegue a ser un lector, finalmente y considerando a cada sujeto, el bilingüismo, es el desarrollo de la lengua oral y para aquellos que quieren y puedan aspirar a este objetivo, el habla.

Este sería el orden de prioridades de escolarización que se propone para el adolescente con discapacidad auditiva o sordo: lenguaje de señas mexicana seguida del aprendizaje de lectoescritura casi en igualdad de importancia, pero con la diferencia que el lenguaje oral se suprime, por la dificultad que lleva que un adolescente con discapacidad auditiva llegue a expresarse completamente con ese medio. Defendiendo este método puedo decir que si bien el lenguaje de señas mexicanas perjudica el desarrollo del lenguaje oral siempre es preferible utilizar el lenguaje de señas como parte de la identidad de la propia persona sorda y la lectoescritura como enlace con la comunidad oyente.

En el siguiente capítulo se abordará esta propuesta, partiendo que si se posibilita que el adolescente con discapacidad auditiva adquiera una competencia lingüística, comunicativa y cognitiva a través de la lengua de señas, será más fácil construir sobre esa competencia inicial una segunda competencia lingüística con su presentación escrita.

“Los enfoques bilingües se están desarrollando principalmente en Suecia, Dinamarca, Venezuela y Estados Unidos”¹²⁷, por lo que en un futuro no se descarta que se puedan contar con más datos y experiencias que arrojen resultados más precisos.

¹²⁷ VERDUGO, Op. Cit. p. 312

CAPÍTULO 4:

PROPUESTA DE EDUCACIÓN BILINGÜE PARA EL ADOLESCENTE CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

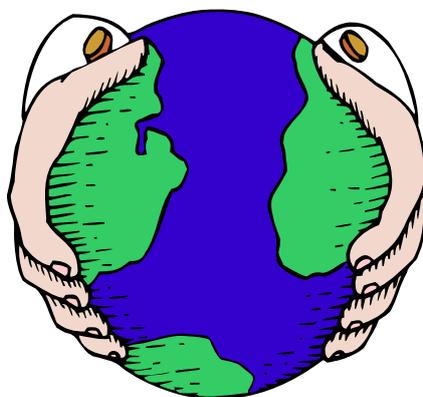
Partiendo de que todo niño o adolescente con discapacidad auditiva cualquiera que sea el nivel de su pérdida auditiva debe tener derecho a crecer bilingüe conociendo y usando la lengua de signos y la lengua oral (en su modalidad escrita) para que logre alcanzar un completo desarrollo de sus capacidades cognitivas, lingüísticas y sociales; se elabora esta propuesta para que al niño y adolescente con discapacidad auditiva, se le permita la adquisición de dos lenguas, la lengua de señas mexicanas (como primera lengua si su pérdida auditiva es severa), y la lengua escrita, sin olvidar la importancia de una comunicación oral, (cuando la pérdida auditiva del joven se lo permita).

Es nuestro deber como pedagogos, permitir al niño y adolescente con discapacidad auditiva la adquisición de dos lenguas. Para ello, el joven debe tener contacto con las dos comunidades lingüísticas y debe sentir la necesidad de aprender y usar ambas lenguas, ya que contar exclusivamente con una lengua, es apostar con el futuro del adolescente con discapacidad auditiva, arriesgar su desarrollo cognitivo y personal y negarle la posibilidad de identificarse culturalmente con los dos mundos a los que pertenece. Así, el tener contacto con dos lenguas ofrecerá al adolescente muchos más recursos que tenerlo con una sola lengua, cualquiera que sea su futuro y cualquiera que sea el mundo en el que elija vivir.

Además, de acuerdo a los autores ya mencionados, sabemos que la sordera no afecta la capacidad intelectual del individuo ni su habilidad para aprender. No obstante, un niño o adolescente con discapacidad auditiva pierde la estimulación lingüística de los niños “normales” y el retraso en el aprendizaje del lenguaje puede causarle retraso escolar. Este retraso tiende a ser acumulativo y el adolescente con discapacidad auditiva puede llegar a sumar cuatro o más años escolares de retraso, sin embargo, si el adolescente sordo recibe una estimulación lingüística precoz mediante el lenguaje de signos o con terapia, tendrá un rendimiento escolar normal, por lo tanto, también es necesario identificar las necesidades de los adolescentes de acuerdo a la severidad de la pérdida auditiva y a su desarrollo académico.

Como pedagoga creo que un bilingüismo lengua oral (escrita) - lengua de signos es una gran alternativa a través de la cual el adolescente sordo podrá satisfacer sus necesidades, es decir, comunicarse con sus padres en un primer momento, desarrollar más sus capacidades cognitivas, adquirir conocimientos sobre la realidad externa, comunicarse plenamente con el mundo circundante y convertirse en un miembro del mundo sordo y del mundo oyente.

Ahora bien, el bilingüismo que tradicionalmente usa el adolescente con discapacidad auditiva implica el lenguaje de señas, usada por la comunidad sorda y la lengua oral usada por la mayoría oyente (en esta propuesta, se pretende que ésta última sea adquirida sólo en su modalidad escrita), además no se descarta que en cada adolescente las dos lenguas jugarán papeles diferentes: en algunos casos predominará la lengua de signos, en otros predominará la lengua oral o escrito y en otros habrá un cierto equilibrio entre ambas lenguas y no se descarta que debido a los diferentes niveles de sordera posibles y a la compleja situación de contacto entre ambas lenguas se formarán diferentes niveles de bilingüismo.



4.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Partiendo que “la educación es un fenómeno mediante el cual el individuo se apropia en más o en menos la cultura de la sociedad en que se desenvuelve adaptándose al estilo de vida en donde se desarrolla”¹²⁸ podremos contestar a ¿Por qué la necesidad de trabajar una educación bilingüe con adolescentes con discapacidad auditiva?

- Porque el adolescente con discapacidad auditiva tiene la necesidad de comunicarse con sus padres y familiares tan pronto sea posible: Un niño normal adquiere la lengua en los primeros años de vida si está expuesto a ella y puede percibirla. El uso de la lengua es un medio importante para establecer y solidificar los vínculos sociales y personales entre el adolescente y sus padres. Lo que es una realidad para el adolescente oyente debe serlo también para el adolescente sordo. El adolescente con discapacidad auditiva debe ser capaz de comunicarse con sus padres a través de una lengua natural, tan pronto y tan integralmente como sea posible, además que a través del lenguaje tienen lugar gran parte del establecimiento de vínculos afectivos entre el adolescente y sus padres.
- Se necesita que el adolescente con discapacidad auditiva desarrolle sus capacidades cognitivas: A través de una lengua, el adolescente desarrolla sus capacidades cognitivas, capacidades de importancia crítica para su desarrollo personal. Entre estas capacidades nos encontramos con distintos tipos de razonamiento; pensamiento abstracto, memorización, etc. La ausencia total de una lengua, la adopción de una lengua no natural o el uso de una lengua que es pobremente percibida o no conocida puede tener consecuencias negativas importantes en el desarrollo cognitivo del adolescente.
- El adolescente con discapacidad auditiva requiere adquirir conocimientos sobre el mundo: El adolescente adquirirá conocimientos del mundo exterior principalmente a través del uso de una lengua. Comunicándose con sus padres, familiares y otros niños o adultos el adolescente intercambiará y procesará información sobre el mundo que le rodea. Estos conocimientos servirán como base para las actividades que tendrán lugar en la escuela y facilitarán la

¹²⁸ LARROYO, “La ciencia de la Educación”, p.42

comprensión de la lengua. No hay una verdadera comprensión de la lengua sin el apoyo de dichos conocimientos.

- El adolescente con discapacidad auditiva requiere comunicarse integralmente con el mundo circundante: El adolescente sordo, como el adolescente oyente, debe ser capaz de comunicarse de modo integral con todas aquellas personas que forman parte de su vida (padres, hermanos, grupo de amigos, profesores o adultos). La comunicación debe proporcionar una cierta cantidad de información en una lengua apropiada para el interlocutor y adecuada al contexto. En algunos casos será la lengua de señas, en otros será en forma escrita (o hablada de acuerdo a la posibilidad del sujeto) y en otros lo serán ambas lenguas alternativamente.
- Es necesario que se sienta parte de dos mundos culturales: A través del uso de la lengua el adolescente sordo deberá convertirse progresivamente en miembro del mundo oyente y del mundo sordo. Deberá identificarse, al menos en parte, con el mundo oyente que es casi siempre el mundo de sus padres y familiares (el 90% de los adolescentes sordos tienen padres oyentes). Pero el adolescente con discapacidad auditiva, también deberá entrar en contacto, tan pronto como sea posible, con el mundo de las personas sordas, su otro mundo. El adolescente debe sentirse cómodo en ambos mundos y debe ser capaz de identificarse con cada uno de ellos en la medida de lo posible.

Por lo tanto, la propuesta pedagógica que se presenta, busca facilitar la alfabetización funcional del adolescente con discapacidad auditiva, con la finalidad de que la información y el lenguaje se manejen de manera más descifrable para él y su medio, enseñándole a manejar palabras escritas sin que deje de utilizar su lenguaje de Señas Mexicanas, la propuesta, abarca las necesidades de comunicación y las necesidades lingüísticas del adolescente de acuerdo a su pérdida auditiva, así como las necesidades sociales y emocionales incluyendo la oportunidad de interactuar y comunicarse con iguales o no a él, y funcionará, en síntesis, para facilitar su aprendizaje y su comunicación.

Esta propuesta se basa en la psicología genética pues la adquisición de la lectura y la escritura ha sido preocupación constante de los educadores, constituyen uno de los objetivos de la educación y también es la base de todos los conocimientos que el hombre puede adquirir, su enseñanza es una de las tareas centrales de esta propuesta. Por ello, se busca un método idóneo y la descripción de habilidades y destrezas perceptivas y motoras necesarias para garantizar éxito en la enseñanza a adolescentes con discapacidad auditiva.

A partir de la teoría psicogénética, se concibe el aprender a leer y escribir como un proceso de construcción de conceptos que los niños (en nuestro caso adolescentes) elaboran a través de las interacciones que establecen con el objeto de conocimiento, en este caso, el sistema de escritura, el cual debe dejar de ser considerado un sistema de asociaciones (entre sonidos y grafías), y definirlo como un conocimiento de naturaleza cultural y social. Como tal, el sistema de escritura tiene elementos, características y relaciones que el adolescente gradualmente reconstruye al enfrentarse a éste, en un proceso cognitivo. Es decir, para adquirir conocimiento sobre el sistema de escritura, los adolescentes con discapacidad auditiva proceden de modo similar a otros dominios del conocimiento: asimilan la información suministrada por el medio, experimentan con el objeto para comprender sus propiedades, experimentan con el objeto para poner a prueba sus hipótesis, piden información y tratan de darle sentido a los datos que obtienen.

En un acto cognitivo, el adolescente con discapacidad auditiva comete errores que no son accidentales, sino errores constructivos. Esto significa que el sujeto utiliza éstos como herramientas del conocimiento que le permiten formular nuevas hipótesis, proponer nuevas normas y categorías de objeto de conocimiento.

La psicología genética, al abocarse a la explicación del proceso de aprendizaje que ocurre en el niño, ha demostrado que éste construye diferentes hipótesis sobre el sistema alfabético. Dichos estudios permiten reconocer el proceso que recorre el niño para comprender las características, el valor y la función de la lecto-escritura, objetivo que esta propuesta persigue.

Dejando de un lado la teoría, hay que situarse en el campo de acción y es que después de investigar acerca de las necesidades que existen dentro de la educación para niños, jóvenes y adultos con discapacidad auditiva, se llegó a las siguientes conclusiones:

- No hay programas ni planes de estudio dirigidos a personas sordas.
- No hay libros enfocados a personas con discapacidad auditiva, los que se utilizan están adaptados y muchas veces se cambia el contenido al traducirlos.
- Es necesario que tanto el adolescente que presenta discapacidad auditiva como la familia aprenda el lenguaje de señas mexicanas.
- Pocas personas conocen el lenguaje de señas mexicanas aún los padres y maestros, lo que dificulta encontrar intérpretes.
- Se observa que el 80% de los adolescentes con discapacidad auditiva no manejan el lenguaje de señas mexicanas completamente.
- En las escuelas integradas, como (CAM), aíslan a los niños o jóvenes sordos.

Ya en el trabajo dentro del aula se observa una dificultad que tienen los adolescentes con discapacidad auditiva en su estructura gramatical pues así como se comunican con el lenguaje de señas, así transcriben. Por ejemplo: en la frase *la niña come fruta*, los conceptos *niña*, *come*, *fruta*, pueden expresarse en el lenguaje de señas en cualquier orden, sin que el sentido de la información se pierda, esto llevará a que en el plano gráfico puedan poner:

- Come fruta niña.
- Fruta come niña
- Niña fruta come

También, hay dificultad para producir y analizar los enunciados escritos, los adolescentes con discapacidad auditiva realizan numerosas inversiones en sus narraciones escritas. Por ejemplo al presentarles el siguiente texto:

“En algunos lugares del sur de México, existen varias comunidades indígenas, los cuales carecen de servicios básicos como luz, agua y drenaje.”

Los alumnos pueden transcribir:

“México sur agua, luz, drenaje no”

En este ejemplo se pierde de vista que se habla de las comunidades indígenas y se pierde coherencia.

Hay que agregar también, que muchas palabras se presentan sin equivalencia en el lenguaje de señas mexicanas y algunos signos no tienen una equivalencia con palabras del lenguaje oral. Por ejemplo:

Convivir = Se traduce con el verbo vivir,

Aquí se pierde la finalidad de querer decir convivencia o compartir, así que no solo basta que el adolescente entienda vivir como convivir sino que sepa identificarlo y en determinado momento utilizarlo.

4.2. EDUCACIÓN BILINGÜE PARA EL ADOLESCENTE CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

NOMBRE DEL PROGRAMA:

PROPUESTA DE EDUCACIÓN BILINGÜE PARA EL ADOLESCENTE CON DISCAPACIDAD
AUDITIVA

DIRIGIDO A:

ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

DURACIÓN:

<i>ALFABETIZACIÓN</i>		6 MESES
BÁSICO	2 MESES	
INTERMEDIO	2 MESES	
AVANZADO	2 MESES	
 <i>FORMACIÓN DE CONCEPTOS</i>		1 MES
<i>ESTRUCTURA GRAMATICAL</i>		1 MES

LUGAR:

INSTALACIONES QUE CUENTEN CON EL MOBILIARIO Y AMBIENTE ADECUADOS
(PIZARRÓN, ILUMINACIÓN, VENTILACIÓN, SILLAS, MATERIAL DIDÁCTICO, ETC.)

APLICADOR:

PEDAGOGO, MAESTRO O INTÉRPRETE QUE CONOZCA EL LENGUAJE DE SEÑAS
MEXICANAS

IMPORTANTE:

EL PEDAGOGO O GUÍA DEBERÁ CONOCER EL LENGUAJE DE SEÑAS MEXICANAS EN SU
TOTALIDAD ANTES DE PRESENTARSE AL GRUPO, ASÍ COMO PREPARAR EL MATERIAL
DIDÁCTICO QUE NECESITE EN CADA SESIÓN O VISITA GUIADA

Antes de enfocarnos a la propuesta hay que mencionar que trabajar con adolescentes o niños con discapacidad auditiva es muy diferente a trabajar con personas con discapacidad auditiva adultas, pues éstas, ya manejan en su mayoría, la lengua de señas para comunicarse entre sí y, podría decirse que no encuentran problemas en su comunicación, ya que el diálogo entre estas personas resulta fluido y eficaz, en todo caso los problemas comunicativos surgen cuando la comunicación se establece entre sordos y oyentes y, en estos casos el problema comunicativo es compartido por los diferentes interlocutores.

El problema de códigos compartidos se hace especialmente importante en el ámbito educativo. Los oyentes empleamos la lengua oral como medio comunicativo y de transmisión cultural. El acceso a la cultura de nuestro entorno se hace principalmente a través de la lengua oral y de su representación escrita. Hablar y leer se convierten así en los medios a través de los cuales nos comunicamos con los demás y accedemos a una tradición cultural creada por otras generaciones y transmitida en gran parte a partir de los textos escritos.

Esta propuesta pedagógica pretende ofrecer un tipo de educación bilingüe para el adolescente con discapacidad auditiva, pues parte de que el adolescente es miembro de un grupo cultural que tiene sus propios códigos de comunicación, pero que al mismo tiempo, necesita interactuar con la comunidad que le rodea, por lo tanto, dentro de la discapacidad auditiva, el término bilingüismo lo ocuparemos para hablar del lenguaje de señas mexicanas y de la expresión escrita.

Ahora bien ¿por qué proponer el lenguaje escrito? Puesto que la escritura es un lenguaje dirigido a la vista, podría suponerse que los sordos no tienen dificultades para captar directamente el sentido por medio de informaciones visuales.

No obstante las investigaciones realizadas afirman que muchos adolescentes con discapacidad auditiva presentan dificultades en la lectura, y especifican que estas dificultades son de origen lingüístico. “las personas sordas son malos lectores porque conocen mal la lengua que han de aprender a leer”¹²⁹.

¹²⁹ DUMONT, Annie, Op. Cit., p. 182

Sin embargo, la escritura da al habla una forma permanente, pues las palabras se hacen duraderas y ya no signos auditivos. En lo escrito, lo audible cobra forma que va desde un silencio, hasta algo visible. La escritura admite estrategias específicas imposibles en la comprensión del habla, se puede volver atrás, saltar páginas, eliminar párrafos o seleccionar informaciones.

Esta propuesta sugiere que la pedagogía ponga la escritura al alcance del adolescente con discapacidad auditiva con un método más práctico. Propone que la entrada al reconocimiento de los elementos visuales de la lengua sea lo más pronto posible, dando a la escritura toda su autonomía y reconociéndola como portadora de sentido en sí misma para favorecer al adolescente con discapacidad auditiva, pues hay que privilegiar la utilización de la lengua escrita en todo momento. Debe permitírsele también actividades que le permitan acceder a otras cosas tales como; escribir consignas de realización inmediata, escribir para describir la acción de otra persona, escribir mensajes, en carteles, en etiquetas, nombres e historias.

4.2.1. OBJETIVO GENERAL

Diseñar una propuesta pedagógica para los adolescentes con discapacidad auditiva que integre el lenguaje de Señas Mexicanas y el lenguaje escrito con una estructura sintáctica adecuada, proponiendo así, una educación bilingüe, con el fin de elevar su calidad educativa.

4.2.2. CARACTERÍSTICAS GENERALES

En primer lugar, hay que especificar que el trabajo que se llevará a cabo se hará dentro de un proceso en donde los adolescentes con discapacidad auditiva participen, lean, reflexionen, pregunten, resuelvan dudas y discutan con otros lo que aprenden; platiquen sus experiencias y “escuchen” las de otras personas, las analicen y confronten con lo que aprenden y con lo que ya saben. Este tipo de retroalimentación se llevará a cabo por medio del lenguaje de señas mexicanas, pues en general es muy poca la población que se expresa por medio del lenguaje hablado o escrito.

Este modelo de aprendizaje se concibe como un proceso social y cultural, de carácter continuo, que es inherente a todos los adolescentes y que se dará a través de la interacción con los demás y con el entorno. Será un proceso de reflexión y reconstrucción en torno a experiencias, conocimientos y situaciones, donde el adolescente con discapacidad auditiva será capaz de actuar en la realidad, transformándola y transformándose a sí mismo; de tal manera que al aprender se apropie del objeto de conocimiento, le dé significado y aplique lo aprendido en la vida para continuar aprendiendo. Esto contribuirá a aumentar su vocabulario en lenguaje de señas mexicanas y poco a poco hacer diferenciaciones de las palabras.

Con esta forma de trabajo se pretende que la comunicación del adolescente con discapacidad auditiva se desarrolle más, así como su razonamiento, solución de problemas y participación responsable.

Antes de iniciar, se sugiere tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

a) Generales

- ✓ Si el adolescente utiliza o no un aparato amplificador, hay que procurar estar delante de él con la cara bien iluminada, de preferencia al nivel de la suya para que puede desde ya, tomar el hábito de mirar los movimientos con claridad. La posición de las manos debe hacerse adecuadamente para evitar confusiones.

- ✓ Para interesar al adolescente, mostrarle la persona, el animal o el objeto de que se habla. Esta es una regla absoluta. El profesor o guía deberá tener imágenes en colores vivos y libros ilustrados representando los animales y las cosas de la vida corriente.

- ✓ Cuando se aborde un nuevo ejercicio y sobre todo si es muy difícil (reproducir la seña), como al adolescente no le va a salir bien, sino después de un largo entrenamiento, el profesor o guía debe, en el transcurso de la misma sesión de trabajo, volver a aquellos que el adolescente sea capaz de hacer fácilmente. La repetición es indispensable para obtener buen resultado.

- ✓ Cuando se inicie el tercer nivel, es necesario elegir frases que contengan diferente cantidad de palabras.
- ✓ Siempre se debe mostrar una imagen que ilustre la frase de manera que el adolescente comprenda el sentido de la proposición.
- ✓ Tomar con tranquilidad los errores y alentarlo a hacerlo bien desarrollará el gusto y la alegría del esfuerzo que conducen al éxito, y el éxito le dará confianza en si mismo. El adolescente repite sus esfuerzos con perseverancia y de esfuerzo en esfuerzo llegará alegremente a sobreponerse y a progresar.
- ✓ Se deben aprovechar los demás sentidos, pues gran parte de la inteligencia se desarrolla a través de ellos. Los objetos deberán clasificarse con relación a las sensaciones que producen. Estableciendo continuamente comparaciones entre sí, se llegará a diferenciar lo que es lindo de lo que es feo, lo que es blanco de lo que es negro y poco a poco llegarán a formar ideas tan abstractas como la belleza o el color.

b) Las ilustraciones

- ✓ Son primordiales en la educación del adolescente con discapacidad auditiva. Ellas constituyen las “ocasiones en compendio”. No siempre se tiene a mano una gallina, un señor tomando agua o una flor roja. En cambio es fácil tener esos elementos en la reserva de ilustraciones recortadas de antemano.
- ✓ Las ilustraciones permiten en gran parte el juego de comparaciones, pero para ello es necesario tener un material abundante y variado (color, forma y/o número). Ellas constituyen a modo de conocimiento un escalón más abstracto que los objetos y juguetes. Hacen las veces de pasaje entre el objeto y la idea.
- ✓ Las ilustraciones llevan al adolescente con discapacidad auditiva hacia la representación gráfica, es decir, hacia las cosas representadas sobre el papel, y por lo tanto lo preparan para la lectura y escritura. Empleando las imágenes oportunamente se dará cuenta de que los objetos y las ideas pueden ser

representados simbólicamente sobre el papel y en forma para todos comprensible por igual. Es, pues, la primera etapa de la lectura.

- ✓ No se deben usar las figuras confusas o mal delineadas o muy estilizadas, ni las que representan escenas complicadas en que hay personajes fantásticos de hadas o de calabazas transformándose en carrozas, ni de animales monstruosos. Por el momento se trata de ponerlo en contacto con los objetos simples y por intermedio de las imágenes darle ideas simples.
- ✓ Entre las imágenes se deben incluir las fotografías: del adolescente mismo, de los miembros de su familia, de los parientes que ve en vacaciones, de los familiares, de la casa de vacaciones, de los acontecimientos más importantes de su vida, se trata de que el adolescente se ubique dentro de su ambiente familiar y vaya aumentando su vocabulario apoyándose de las imágenes.

c) Hacer el álbum

- ✓ Puede hacerse en cuadernos comunes, en carpetas, encartonando las hojas, con hojas de colores, etc. pero la condición es que se realice por tema. Por ejemplo: el tema de la familia; en él se colocarán las fotografías de los miembros de la familia y de los animales que tienen; en el tema de la casa: se colocarán láminas de camas, mesas, sillas y fotos de la casa y si es posible de la habitación del niño.
- ✓ Es bueno tener cuadernos con hojas movibles a fin de poder suprimir las hojas sucias o desgarradas y sobre todo de poder sacar una de ellas, si es necesario, en el transcurso de una lección.
- ✓ Se podrá escribir el nombre del objeto debajo de la ilustración sin llamar la atención del adolescente sobre la palabra, salvo que él se interese por los signos escritos. Este será entonces un principio del interés por la lectura y le indicará al adolescente que cada cosa tiene un nombre. El nombre será escrito preferentemente con el artículo correspondiente.

4.2.3. EVALUACIÓN

Hay que señalar que la evaluación que se llevará a cabo se concebirá como un proceso formativo, permanente y continuo que permitirá a los adolescentes con discapacidad auditiva reconocer los avances y los retos en su aprendizaje, no pretende asignar un número (cuantitativo) que signifique aprobar o no el tema, pues lo que realmente se busca es que el adolescente con discapacidad auditiva compruebe el conocimiento adquirido poniéndolo en práctica, por lo tanto, la evaluación deberá ser flexible y cualitativa por medio de la autoevaluación y coevaluación. El pedagogo o guía deberá estar consciente del progreso en el vocabulario y modo de comunicación en cada adolescente para permitirle acceder al siguiente nivel y que concluya la totalidad satisfactoriamente.

4.2.4. ALFABETIZACIÓN

❖ Primer nivel: Alfabetización

Objetivo: El alumno iniciará en el conocimiento y manejo del lenguaje de señas mexicanas.

Lo importante en este nivel es enseñar el lenguaje de señas mexicanas al adolescente con discapacidad auditiva y si es posible también al padre de familia, se partirá de la dactilología: conforme se va enseñando el *a, b, c* se va enseñando la seña. En este nivel cada alumno estudiará los temas de acuerdo a su capacidad, los números serán enseñados con deletreo manual o dactilología y los verbos conjugados serán explicados con su terminación en infinitivo. Lo principal a desarrollar en los alumnos en este nivel será la memoria y la agilidad manual.

Este primer nivel será dividido en tres partes: básico, intermedio y avanzado. Se propone de esta forma pues los temas están repartidos de acuerdo a la importancia en el conocimiento de estas palabras pues van de las que son utilizadas con mayor frecuencia en la vida diaria y poco a poco se integran las que complementan el lenguaje de señas mexicanas con el lenguaje común. Cabe señalar que es necesario que el alumno conozca totalmente el alfabeto manual pues así tendrá mayor y mejor manejo al realizar las demás señas y en caso de olvido de alguna, podrá auxiliarse con la dactilología. Por lo tanto no podrá acceder al nivel intermedio sin haber comprendido el nivel básico y lo mismo sucederá con el nivel avanzado.



La manera como se llevará a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje será:

Básico

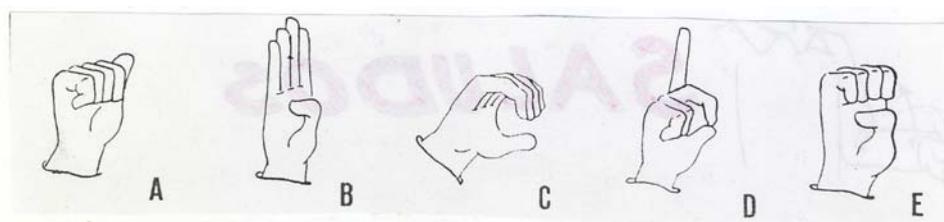
Se trabajarán los siguientes temas:

1. Alfabeto manual
2. Saludos
3. Adjetivos
4. Adverbios
5. Artículos
6. Colores
7. Comidas
8. Conjunciones
9. Dinero
10. Familiares
11. Números, matemáticas, geometría
12. Preposiciones
13. Pronombres
14. Sustantivos
15. Verbos

Actividades:

Para el alfabeto manual:

- ▣ Se le pedirá a cada alumno que con fomy, cartón, cartulina, hojas de papel, etc., trace y recorte todo el alfabeto en español. Una vez hecho, se le irá explicando letra por letra en lenguaje de señas, el tendrá que ir repitiendo el alfabeto en lenguaje de señas.

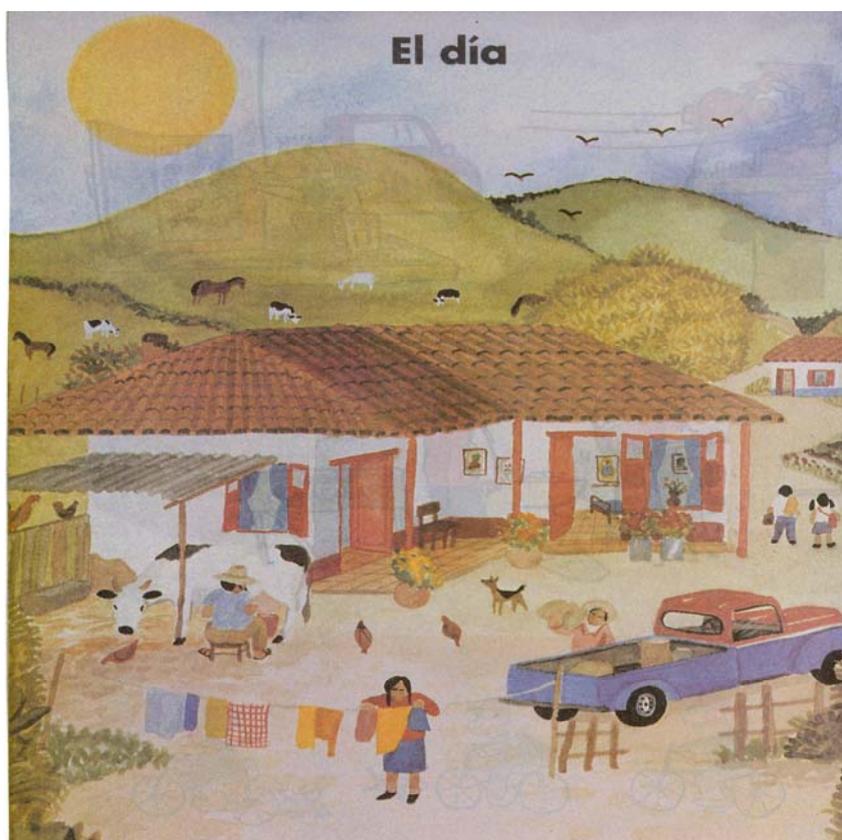


- ❑ Posteriormente al azar se le hará la seña de una letra y el tendrá que dar la letra (hecha con el material) que crea es la representada en lenguaje de señas mexicanas.
- ❑ Se le mostrará una de las letras que realizó con el material y el tendrá que realizar la dactilología de la misma.

Para los temas 2 al 15

- ❑ Se le presentará al alumno, una tarjeta con el dibujo de un tema, y otra con la palabra escrita, al mismo tiempo que se le hará la seña mexicana, el alumno tendrá que unir en pares las tarjetas, aquí puede haber una variante al jugarlo estilo memorama. Por ejemplo:

Paso1. Mostrar la imagen



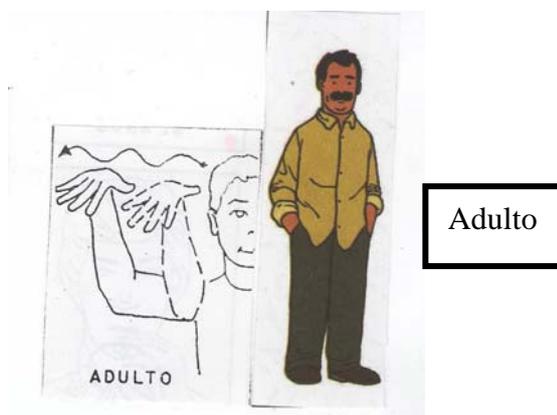
Paso 2. Mostrar la tarjeta correspondiente

hacer la seña

Buenos días



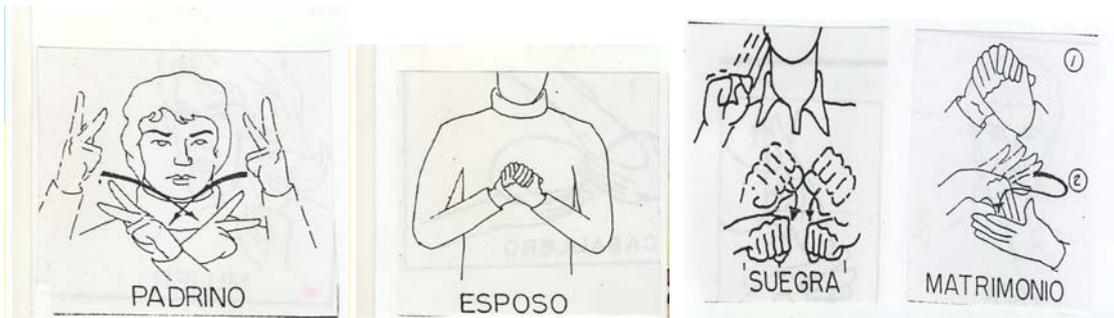
Variante: jugarlo al estilo memorama. Cuando el alumno logre unir la imagen con la tarjeta y haga la seña se dará por terminado el tema.



- ❑ Con lenguaje de señas mexicanas se explicará cada tema, la seña que no sea conocida se escribirá su palabra en el pizarrón. Se le pedirá al alumno que la copie en un cuaderno que utilizará de manera especial, ahí, anotará el título de la clase y la palabra desconocida, en caso de existir duda, se buscará un sinónimo o se hará un dibujo referente a la palabra. Poco a poco el alumno formará un glosario escrito que en determinado momento ya podrá leer y traducirlo en lenguaje de señas mexicanas. Por ejemplo:

Tema: Familia

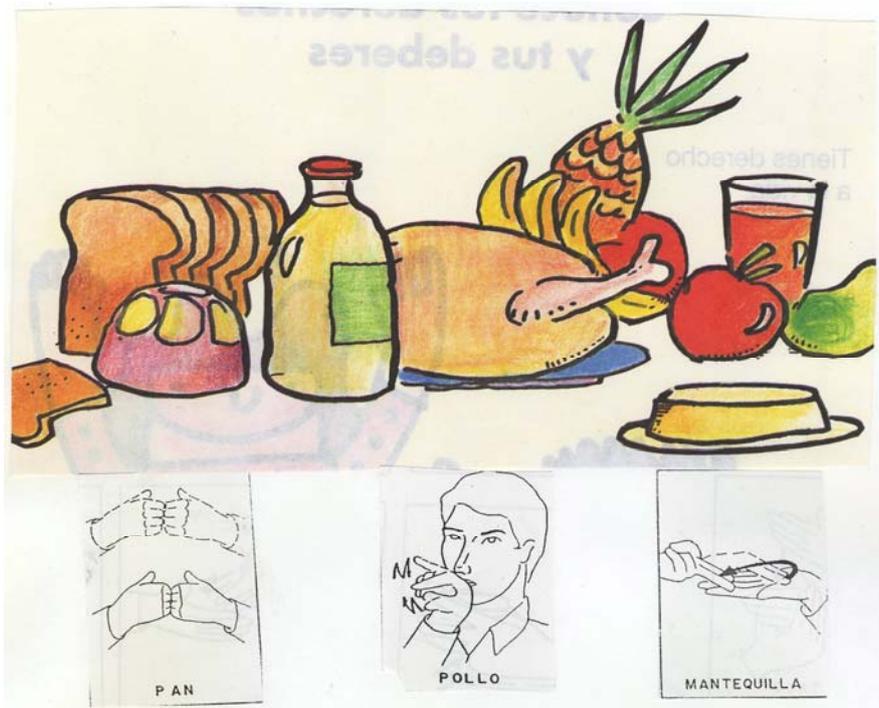
Paso 1. Comenzar explicando con lenguaje de señas mexicanas.



Paso 2. Se le mostrará una imagen donde se preguntará a quien corresponde la seña.

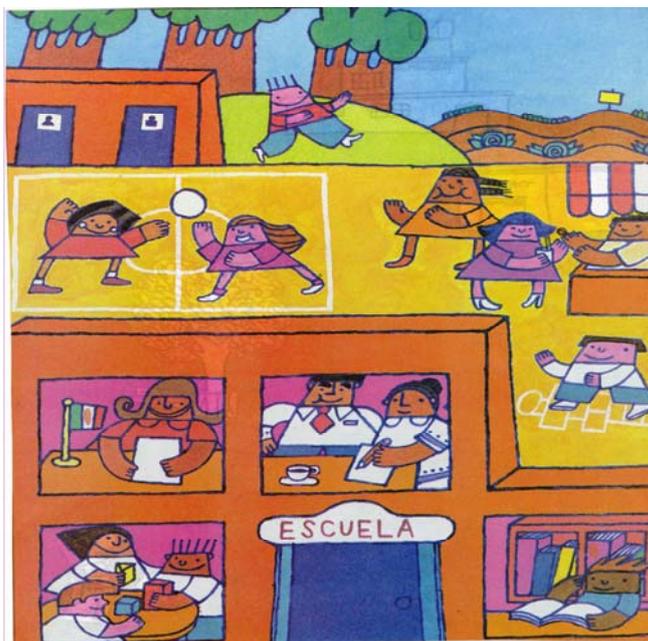


Variante: mostrar la ilustración describiendo los objetos de izquierda a derecha

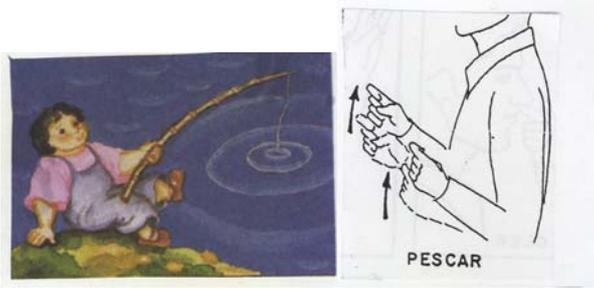


- ▣ Para el caso de los verbos, se le mostrarán láminas en las que se vea a una persona o animal realizando la actividad, después se le enseñará al alumno en lenguaje de señas mexicanas, aquí es muy importante que el adolescente comprenda el significado de cada verbo ya que es lo que más se utiliza cuando las personas con discapacidad auditiva se comunican, puede ser describir todas las acciones que se ven en otra ilustración (a) o explicar una acción por ilustración (b)

a)



b)



Intermedio

Se trabajarán los siguientes temas:

1. Animales
2. Calendario
3. Casa (cosas de)
4. El cuerpo
5. Escuela (cosas de)
6. Frutas
7. Lugares de la ciudad o del pueblo
8. Naturaleza
9. Ropa
10. Transportes y vehículos
11. Verduras

Actividades:

- ▣ Al trabajar estos temas, los alumnos podrán auxiliarse con fotos, recortes de periódicos, de revistas o simplemente al observarse ellos mismos o el entorno, además pueden realizarse visitas guiadas a lugares que favorezcan el aprendizaje, pues el sentido de la vista es de lo que el adolescente con discapacidad auditiva se auxiliará en todo momento y hay que utilizarlo al máximo.

En el caso de las fotos o recortes:

- ❑ Se le pedirá al alumno que vea el recorte, o la foto y se explicará cada objeto o elemento que este en ella, (todo el lenguaje de señas), posteriormente de izquierda a derecha, el alumno anotará en su cuaderno la palabra correspondiente a la seña (información que será proporcionada por el profesor o guía). El alumno tendrá que responder en un primer momento a cada objeto en lenguaje de señas mexicanas, posteriormente se puede hacer un dictado con la seña y el escribirá la palabra en su cuaderno (revisar *hacer el álbum* en las consideraciones generales))
- ❑ Al igual que en los temas pasados, se formará un álbum para seguir enriqueciendo el vocabulario y practicar cada seña, además las imágenes ofrecen mayor facilidad para aprenderlas (revisar *hacer el álbum* en las consideraciones generales)

Para las visitas guiadas u observaciones personales:

- ❑ Aquí es muy importante aprovechar cada momento del viaje, por ejemplo al subirse al camión, al recorrer las calles o al llegar al lugar, y cada cosa, animal o situación que se presente debe decirse en lenguaje de señas mexicanas, recordemos que aquí ya se aprendieron los verbos y puede ampliarse más el vocabulario.
- ❑ Se le pedirá al alumno hacer un dibujo de lo observado en el lugar, posteriormente en lenguaje de señas explicará su dibujo al grupo; seña que un alumno no entienda lo hará saber y el alumno expositor tendrá que aclarar la duda, el maestro o guía sólo podrá intervenir en caso de que no se encuentre un sinónimo a la palabra o se este desviando el contenido de la misma. Con esto se busca detectar qué tan avanzados se encuentra en la comprensión del lenguaje de señas mexicanas y la habilidad para expresarse por este medio.

- ❑ También se pueden tomar fotos o video del lugar, con las cuales se llevará a cabo la dinámica anterior.

- ❑ Al trabajar partes del cuerpo y ropa, primero se les explicará cada parte del cuerpo en lenguaje de señas mexicana, después cada alumno puede describirse a el mismo o describir a otro compañero del salón, aquí puede trabajarse también colores y como un extra de material didáctico pueden hacer un muñeco con tela (títere) o trajes típicos y describirlos al grupo.

Avanzado:

Se trabajarán los siguientes temas:

1. Ciudades
2. Estados
3. Continentes
4. Naciones
5. Deportes
6. Fiestas
7. Materiales
8. Ocupaciones y profesiones
9. Religión (es)
10. Salud del cuerpo

Actividades:

- ❑ Para este momento el alumno ya maneja gran parte del lenguaje de señas mexicanas, sin embargo, no se descarta que hayan surgido dudas referentes a los temas del nivel avanzado.

- ❑ Del tema 1 al 4 a cada alumno se le pedirá previamente los mapas con nombres correspondiente a cada tema con nombres, cuando cada alumno tenga su material, se le explicará con lenguaje de señas mexicanas cada parte del mismo y lo correspondiente al nombre de países, estados, capitales y continentes. El maestro o guía le pedirá que ilumine con un color diferente cada parte del mapa lo que servirá para observar si va comprendiendo cada tema.

- El grupo se dividirá en dos, el maestro o guía elaborará letreros con los países y capitales los cuales repartirá a cada alumno de manera aleatoria cuidando que no queden pares en el mismo equipo. Un primer alumno de un equipo se pondrá al frente del grupo y sin mover labios hará la seña mexicana de lo que le haya tocado, otro alumno tendrá que presentar su par correspondiente y decirlo en lenguaje de señas. Ganará el equipo que tenga menos errores en sus respuestas. El grupo será el que marque error o punto a cada uno. Por ejemplo:

“Rocío” tiene Guadalajara, tendrá que hacer la seña correspondiente y alguien del otro equipo tendrá que contestar la capital... Jalisco



Equipo 1: Rocío



Equipo 2: contesta

- En esta parte se concluirá el álbum y el glosario que en un principio se empezó a formar.

4.2.5. FORMACIÓN DE CONCEPTOS

❖ Segundo nivel: Formación de conceptos

Objetivo: El alumno empleará las palabras aprendidas en diferentes actividades, reconociendo su significado y ubicándolos dentro de una funcionalidad.

La parte central de este nivel es que el adolescente al ya conocer el significado de cada palabra puede empezar a manejar gramaticalmente una oración en lenguaje de señas mexicanas y en el plano gráfico sin confundir el significado de cada una.



Actividades:

- Por temas, el maestro o guía deberá seleccionar las palabras que considere tengan mayor dificultad para el alumno ya sea por la ortografía o por lo complejo del contenido, de cada una se hará un enunciado sencillo, poniendo un recorte o un dibujo representativo. Al momento de llevarlo a calificar el alumno tendrá que expresar en lenguaje de señas mexicanas lo que quiso escribir. Por ejemplo:

Paso 1. Dictarle al alumno:



Paso 2. El alumno dibujará lo que entendió



Paso 3: El alumno deberá decir algo sobre su dibujo en lenguaje de señas mexicanas.

- ❑ Del álbum realizado, el alumno escogerá un tema, fotografía o dibujo, tendrá que explicar la ilustración en lenguaje de señas mexicanas y luego se le preguntará de ello. Por ejemplo si escogiera el tema o la foto de su familia se le preguntará ¿cuántos son en tu casa?, ¿cuántos hermanos tienes?, ¿en qué trabajan o estudian?, ¿cómo están vestido? ¿qué hace cada integrante en la foto?, entre otras preguntas. Hasta describir cada detalle de la ilustración, posteriormente y pidiéndole recuerde lo más posible se le pedirá escribir en el cuaderno lo que acaba de explicar. Antes de finalizar el nivel se debe reutilizar todo el álbum.

- ❑ Para favorecer la confianza al expresarse en lenguaje de señas mexicanas, se le pedirá a cada alumno que recuerde una situación que lo puso triste, contento, enojado, o que exprese algún sentimiento, posteriormente cada uno relatará esa experiencias de vida frente al grupo, el maestro o guía pondrá atención a que el alumno exprese: su estado de ánimo, qué lo puso así, qué fue lo que hizo, que pasó después, con quién estaba, de modo de no perder detalles. Los compañeros de grupo escogerán entre escribir lo relatado o hacer un dibujo; de igual manera se les pedirá que no pierdan de vista los detalles.

- ❑ Se harán preguntas abiertas como: ¿cómo estás?, ¿Qué haces?, ¿Qué ves/viste?, de manera que el alumno trate de comunicarse con señas lo mejor posible. De igual manera se anotarán en el cuaderno cada una de las preguntas con su respuesta.

- ❑ Se propone jugar “dilo con mímica”, en donde cada alumno podrá describir cómo es una cosa y los demás tendrán que adivinar el nombre del objeto.
- ❑ A lo largo de este nivel deben realizarse constantemente dictados para practicar las palabras aprendidas o las todavía no bien adquiridas, procurando que no sólo las memorice sino que comprenda cuándo se utiliza dicha palabra; además los dictados favorecerán mejorando su ortografía. El modo de llevarse a cabo los dictados pueden ser de dos formas: se le mostrarán dibujos o ilustraciones de objetos, animales, colores o el tema que se trate, el alumno tendrá que escribir en su cuaderno la palabra que corresponda al objeto, o se puede representar con lenguaje de señas una palabra y el alumno la escribirá gráficamente en su cuaderno. Ejemplo:

Paso 1. Mostrar la imagen



Paso 2. El alumno escribe en su cuaderno cada elemento que ve en la imagen o lo expresa en lenguaje de señas mexicana.

Abuelo

lee

libro

- ❑ Se le pedirá a los alumnos relaten historias, cuentos, relatos o sucesos personales, esto con la finalidad que el alumno siga adquiriendo velocidad en el lenguaje de señas mexicanas y fomentar la expresión de ideas o pensamientos propios a los compañeros del grupo, los demás compañeros escribirán en su cuaderno lo que quiso decirle el expositor y pasarán a leerlo frente al grupo en lenguaje de señas mexicanas. Todo el grupo debe poner atención a lo que explicó el primer alumno, sin perder de vista los detalles. El alumno que relató la historia puede corregir situaciones o detalles.

- ❑ Se le presentará a los alumnos una lista con enunciados o textos cortos en los que se subrayarán algunas palabras que deberán ser sustituidas por sinónimos, antónimos, palabras homófonas, o alguna palabra que el guía considere pertinente, cada alumno sugerirá una palabra, de manera grupal se seleccionará la más adecuada para cada enunciado. Por ejemplo al utilizar la palabra “banco”

Paso 1. Identificación de antónimos

En el banco guardo dinero.

El banco es negro

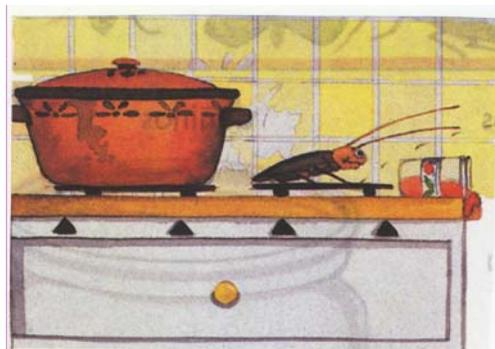
Paso 2. Identificación de palabras para cada enunciado: feliz, enojado, caliente, salado

- a) *La sopa esta _____*
- b) *El mar tiene agua _____*
- c) *Soy _____ con mi familia.*
- d) *No hay que _____ mucho.*

- ❑ También se le pedirá a cada alumno relatar historias pero cuidando que tengan un principio, desarrollo y fin, con la finalidad de empezar a manejar la estructura gramatical. Aquí pueden manejarse la representación de cuentos, leyendas o historias.



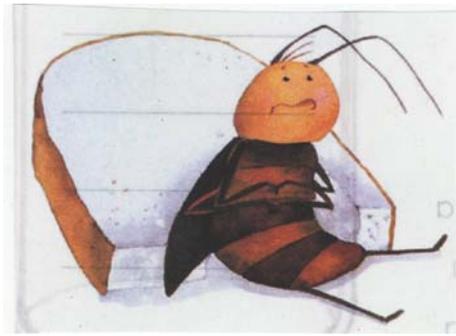
- De la misma manera se explicará a los alumnos en lenguaje de señas mexicanas algunas ilustraciones que muestren una secuencia. El alumno describirá con algún compañero lo que ve. Posteriormente se intercambiarán las tarjetas entre los alumnos para que cada uno ordene cada historia como crea que van y repetir el procedimiento. Se puede presentar que cada alumno las organice en un tiempo y espacio diferente, lo importante es que después la narrará frente al grupo utilizando su propia forma de expresión (lenguaje de señas mexicanas o transcribirlo en un rotafolio).



Tarjeta 1



Tarjeta 2



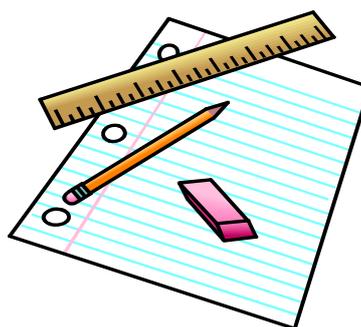
Tarjeta 3

- ▣ Otra variante es que se le narrará al grupo en lenguaje de señas mexicanas una historia, se le pedirá que escriba en su cuaderno la misma historia pero cambiándole el final.

4.2.6. ESTRUCTURA GRAMATICAL

❖ Tercer nivel: estructura gramatical

Objetivo: Auxiliándose del lenguaje de señas mexicanas, el alumno, empleará el vocabulario con una estructura gramatical adecuada, favoreciendo el entendimiento de lo escrito y leído por el o por otras personas.



Actividades:

❑ Se le presentará al alumno una lista de oraciones, en las cuales debe reordenar las palabras para que tengan sentido gramatical, por ejemplo:

* en está costal El azúcar el *El azúcar está en el costal*

* zapatos tiene Carmela blancos *Carmela tiene zapatos blancos*

* pelota desinflada está La *La pelota está desinflada*

❑ Se escribirán en el pizarrón algunos enunciados a los que les falte una o dos palabras para quedar completo, el alumno debe llenar los espacios libres con la palabra adecuada, por ejemplo:

* Ricardo _____ la _____ todas las _____.
barre mañanas calle

* _____ perro _____ croquetas.

come El

* _____ niños están _____ con sus _____.

juguetes Los jugando

■ Para reforzar la estructura gramatical también se les darán textos cortos en los cuales cada alumno completara los espacios vacíos con la palabra correcta de modo que al leer tenga coherencia. Por ejemplo:

Rosa era una niña muy _____. A todo el mundo le ordena. Cuando llega al _____ sólo da órdenes: - dame el lápiz, tráeme la silla, cierra la _____. A la hora del _____ sigue igual: _____ tu torta, tú juega conmigo, tú trae la pelota y no para. Una vez, cuando estaba muy _____, hasta al gallo le ordenó: canta para que salga el _____. Total que un día sus amigos se _____ de ella y decidieron darle una lección. Cada uno de ellos le dio una orden y la obligaron a que _____. Desde entonces Rosa ya no da tantas órdenes. Y cuando pide algo siempre dice “por favor”...

mandona salón puerta recreo dame nublado sol aburrieron obedeciera

■ En el pizarrón se escribirá una lista con enunciados y al alumno se le darán unas tarjetas con preguntas que él pasará a colocar en el lugar correspondiente de cada enunciado las preguntas son: ¿Quién es?, ¿Qué hace?, ¿Qué es?, ¿Dónde ocurre?, ¿Cuándo?, ¿Cómo? Por ejemplo:

* Hugo regaló un helado de fresa a su hermanita

¿Quién? ¿Qué hace? ¿Qué? ¿A quien?

* David juega los sábados en el campo

¿Quién? ¿Qué hace? ¿Cuándo? ¿Dónde ocurre?

CONCLUSIONES

El número de personas con discapacidad auditiva que existen en nuestro país es muy alto; no he pretendido dar cifras concretas, pese a dirigirme a un grupo específico de esta población. Lo que realmente me preocupó y ocupó es que esta discapacidad condiciona algunas deficiencias en la educación del adolescente que la presenta ya que la discapacidad auditiva se refiere a la dificultad o impedimento para percibir un sonido y este impedimento es tan fuerte que afecta su desempeño educativo y en la mayoría de los casos no se logra procesar la información lingüística.

Los motivos que me llevaron a realizar esta propuesta es que como pedagoga y al trabajar en el ámbito educativo, empecé a tener contacto con adolescentes que presentan discapacidad auditiva y al querer comunicarme con ellos me era muy difícil pues desconocía completamente el lenguaje de señas mexicanas, mi única alternativa era escribirles en un papel, cuaderno o libreta lo que quería transmitirles, pero ellos no me comprendían y cuando se intercambiaban papeles y eran ellos quienes escribían, sus textos no presentaban relación ni coherencia.

Por esta razón y para poder determinar cuáles eran las verdaderas y urgentes necesidades de comunicación entre los adolescentes con discapacidad auditiva con su entorno, empecé convivir no sólo con adolescentes sino también con niños y adultos con discapacidad auditiva para aprender su lenguaje de señas mexicanas, comprendiendo que el verdadero problema radica no en que el adolescente presente una discapacidad, sino en no manejar un mismo código de comunicación entre las personas oyentes y las sordas.

Una vez entrando al mundo de las personas sordas, se construyó el Capítulo 1, en el cual se logró obtener un panorama más completo de las distintas facetas que constituyen el mundo del adolescente con discapacidad auditiva tales como definición, etiologías, clasificaciones, grados de pérdida auditiva, audiometrías, entre otros conceptos, así como aspectos pedagógicos y psicológicos, con este capítulo se logra resaltar la importancia y urgencia del trabajo del pedagogo para responder a una necesidad que se hace evidente al trabajar con adolescentes con discapacidad auditiva: recabar información básica y actualizada de sus generalidades.

Continuando con la investigación y al redactar el Capítulo 2, se presentó una problemática y es que existe muy poca información (bibliográfica) acerca de las características, y programas llevados a cabo no sólo con adolescentes con discapacidad auditiva, sino al conocimiento de la cultura de las personas sordas en México, casi todas las investigaciones se han llevado a cabo en Europa, además muy pocas instituciones ofrecen ayuda específicamente a las personas sordas, la mayoría de las escuelas regulares maneja los grupos integrados sin comprender que es necesario darle mayor importancia en un primer momento a esa identificación del adolescente con discapacidad auditiva con su mundo y en un segundo plano buscar su integración, además que deben comunicarse entre si y con los otros por medio de su lenguaje de señas.

Para terminar el Capítulo 2, también visite instituciones dedicadas a la educación de las personas sordas como el Centro Clotet A.C., el Instituto IRO, y la iglesia de San Hipólito esto con el fin de conocer cómo y qué se les enseña, aquí, se aplicaron entrevistas con los profesores de cada institución, situación que originó un segundo problema pues la mayoría de ellos eran personas sordas y manejaban el Lenguaje de Señas muy rápido, situación que no me permitía establecer una comunicación favorable, esto ocasionó que las entrevistas fueran lentas pues tenía que interpretar y escribir todo o la mayoría de lo que creía me decían y dárselo a leer al profesor para verificar si había entendido su respuesta.

Gracias a estas visitas y entrevistas, se encontró que no existe material didáctico o de consulta con o sin validez oficial dirigido específicamente a personas con discapacidad auditiva, en su lugar lo que se utiliza son los libros de SEP-INEA los cuales deben ser estudiados por el maestro y los temas deben ser adaptados para que el adolescente con discapacidad auditiva pueda comprenderlo mejor, además, la mayoría de los adolescentes no manejan el lenguaje de señas lo que dificulta su enseñanza y a esto se le agrega que los padres del adolescente esperan que en la escuela se les enseñe a hablar y no favorecen ni se ocupan de aprender el lenguaje de señas, lo que hace suponer que ni siquiera los padres conocen las características y necesidades que su hijo con discapacidad auditiva requiere. Es aquí donde también es necesaria la intervención del pedagogo: orientando a los padres y creando nuevo material didáctico dirigido exclusivamente a los niños, adolescentes o adultos con discapacidad auditiva.

Al redactar el Capítulo 3 surgió un tercer problema y es que a pesar de los considerables esfuerzos llevados a cabo por parte de las personas con discapacidad auditiva y de los profesionales que les rodean y a pesar del uso de ayudas tecnológicas, el hecho es que muchos niños y adolescentes tienen grandes dificultades al oír y aunque parezca extraño, aún hay padres que se niegan a aceptar esta realidad y tienden a esconder a sus hijos o a evadir la responsabilidad de atenderlo haciendo de cuenta que no pasa nada, por lo que los niños tienden a esperar varios años antes de ser orientados y lograr un nivel satisfactorio que muy difícil puede o no llegar a alcanzarse, como pedagogos tenemos presente que el negar durante ese tiempo el acceso del niño o adolescente sordo a una lengua que satisfaga sus necesidades (el lenguaje de señas) es prácticamente aceptar el riesgo de un retraso en su desarrollo lingüístico, cognitivo, social o personal que es lo que en la mayoría de los casos se observa.

Sin embargo y gracias a la investigación que se llevó a cabo a lo largo de este capítulo también puede asegurarse que si un adolescente presenta discapacidad auditiva no quiere decir que no logre un desarrollo cognitivo, solo presentará un retraso en ese desarrollo, situación que un pedagogo debe aprovechar y ofrecerle alternativas que favorezcan su educación, además logra hacer conciencia dentro del ámbito educativo que el lenguaje de señas mexicanas debe ser la primera lengua adquirida por los adolescentes con discapacidad auditiva, pues el lenguaje de señas es una lengua natural, plenamente desarrollada, que asegura una comunicación completa e integral. A diferencia de la lengua oral, el lenguaje de señas mexicanas permite a los adolescentes y a sus padres comunicarse plenamente desde edades tempranas, si ambos la adquieren rápidamente, además el lenguaje de señas juega un papel importante en el desarrollo cognitivo y social del adolescente lo que le permite la adquisición de conocimientos sobre el mundo circundante y facilitará la adquisición de la lengua oral en su modalidad escrita.

Otro punto importante es que permite al adolescente el desarrollo de su identificación cultural con el mundo sordo (uno de los dos mundos a los pertenece) tan pronto como inicie el contacto con dicho mundo y finalmente, el hecho de ser capaz de utilizar la lengua de señas será una garantía de que el adolescente maneja al menos una lengua.

Con el Capítulo 4 se concluye este trabajo de investigación en el cual se propone un modelo educativo que establece que ser bilingüe significa saber y utilizar dos lenguas. La segunda lengua de los adolescentes con discapacidad auditiva será el lenguaje oral en su modalidad escrita, esto porque por lo general es la lengua de sus padres, hermanos, parientes, amigos, etc. El resultado de esta propuesta radicará en que cuando aquellos que interactúen con el adolescente y no conozcan el lenguaje de señas no perderán de vista la importancia que tiene que la comunicación se de, situación que podrá suceder a través de medios tal como lo es la lengua escrita, además de que gran cantidad de lo que aprendemos se transmite a través de la escritura, tanto en casa como en la escuela.

Como pedagogos debemos buscar que el adolescente con discapacidad auditiva logre un éxito académico y estos futuros logros profesionales o sociales dependerán en gran medida de un buen manejo que posea de la lengua oral en su modalidad escrita y de la utilización del lenguaje de señas.

En cuanto a las ventajas o desventajas de esta propuesta puedo comentar que la única dificultad que encuentro es que el pedagogo o guía deberá obligatoriamente aprender y manejar el lenguaje de señas mexicanas completamente y con una velocidad adecuada. Además deberá dirigirse a los adolescentes con discapacidad aditiva o a cualquier otra persona sorda con respeto, pues será el portador de un medio de comunicación que además favorecerá el crecimiento psicológico, social e integrador del adolescente.

Por otro lado, espero que este trabajo de tesis permita enriquecer los conocimientos que tenemos sobre las personas con discapacidad auditiva, que aprendamos a convivir y respetar su cultura, que apoyemos como pedagogos la creación de instituciones y herramientas de trabajo dirigidos especialmente a este sector de la sociedad y ofrezca una nueva visión al trabajar con ellas.

BIBLIOGRAFÍA

- ❖ ARREGUIN, PORRAS, Juanita,
“Diagnóstico de daño coclear por música culta mediante un análisis comparativo entre audiometría detallada, audiometría de multifrecuencia y audiometría de alta frecuencia”,
Tesis de especialización,
CNR/ Comunicación humana,
México, 2002, pp. 120

- ❖ AZNAR, Silvia / SERRAT, Elisabet (Coord.)
“Piaget y Vigotsky ante el siglo XXI: Referentes de actualidad”,
Edit. Harsori,
Barcelona, 2000 pp.129

- ❖ A. POLAINO-LORENTE, C. AVILA,
“Tratado de Educación Personalizada”,
Dirigido por Víctor García Hoz,
Ediciones Rialp, S.A.
Madrid, 1991 pp.432

- ❖ BAUTISTA Rafael,
“Necesidades Educativas Especiales”,
Ediciones Aljibe,
Pavia, Málaga, 1993 pp.411

- ❖ CALVO Prieto, Juan Carlos,
“La sordera un enfoque socio-familiar”,
Edit. Amarú Ediciones
Málaga, 1990, pp.129

- ❖ DUMONT, Annie,
“El logopeda y el niño sordo”, 2da. Edición,
Edit. Masson, S.A.,
Barcelona, 1999, pp. 217

- ❖ FINE, Meter J.,
“La sordera en la primera y segunda infancia”,
Edit. Médica Panamericana,
Buenos Aires, 1980, pp. 168

- ❖ FISCHER Bruno,
“Niños con trastornos auditivos”,
Edit. Galerna,
Buenos Aires, 1981, pp.331

- ❖ GÓMEZ Palacio, Margarita,
“El niño y sus primeros años en la escuela”,
Biblioteca para la actualización del maestro,
Secretaría de Educación Pública,
México, 1998, pp.229

- ❖ GÓMEZ Palacio Margarita,
“La educación especial: integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela”,
Fondo de cultura económica,
México, 2002, pp. 535

- ❖ LARROYO
“La ciencia de la educación”, p. 39

- ❖ LIEV, SEMIONOVICH, Vigotsky,
“Lenguaje y pensamiento” 3ra edición,
Edit. Aique,
Argentina, 2001, pp. 502

- ❖ MARCHESI Álvaro,
“El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos”,
Edit. Alianza Psicología,
Madrid, 1991, pp.331

- ❖ MORGON, Alain, - AIMARD, Pade,
“El niño sordo”,
Edit. Narcea,
Madrid, 1989, pp.134

- ❖ MORKOVIN, Boris V,
“Rehabilitación del niño sordo”,
Edit. La prensa Médica Mexicana
México, 1983, pp. 164

- ❖ GALGUERA, Isabel, HINOJOSA R, Guillermo, GALINDO, Edgar,
“El retardo en el desarrollo. Teoría y práctica”,
 Edit. Trillas,
 México, 1984, pp. 460

- ❖ PIAGET, Jean
“La formación del símbolo en el niño”,
 Fondo de cultura económica,
 México, 1990, pp. 401

- ❖ PIAGET, Jean
“Psicología del niño”
 Fondo de cultura económica,
 México, 1990, pp. 308

- ❖ RAMIREZ, CAMACHO, Rafael,
“Conocer al niño sordo”,
 Edit. Ciencias de la Educación preescolar y especial”
 Madrid, 1992, pp. 139

- ❖ SAUCEDO REYES, Tania María,
“Comparativo entre timpanometría convencional, alta frecuencia y
 multifrecuencia en pacientes de otitis media”,
 Tesis de especialización,
 CNR/ Comunicación Humana,
 México, 2003, pp. 55.

- ❖ SERAFIN DE FLEISCHAMANN, María Esther,
“Lenguaje Manual. Aprendizaje del español signado para personas sordas”,
 Edit. Trillas,
 México, 2002, pp. 142

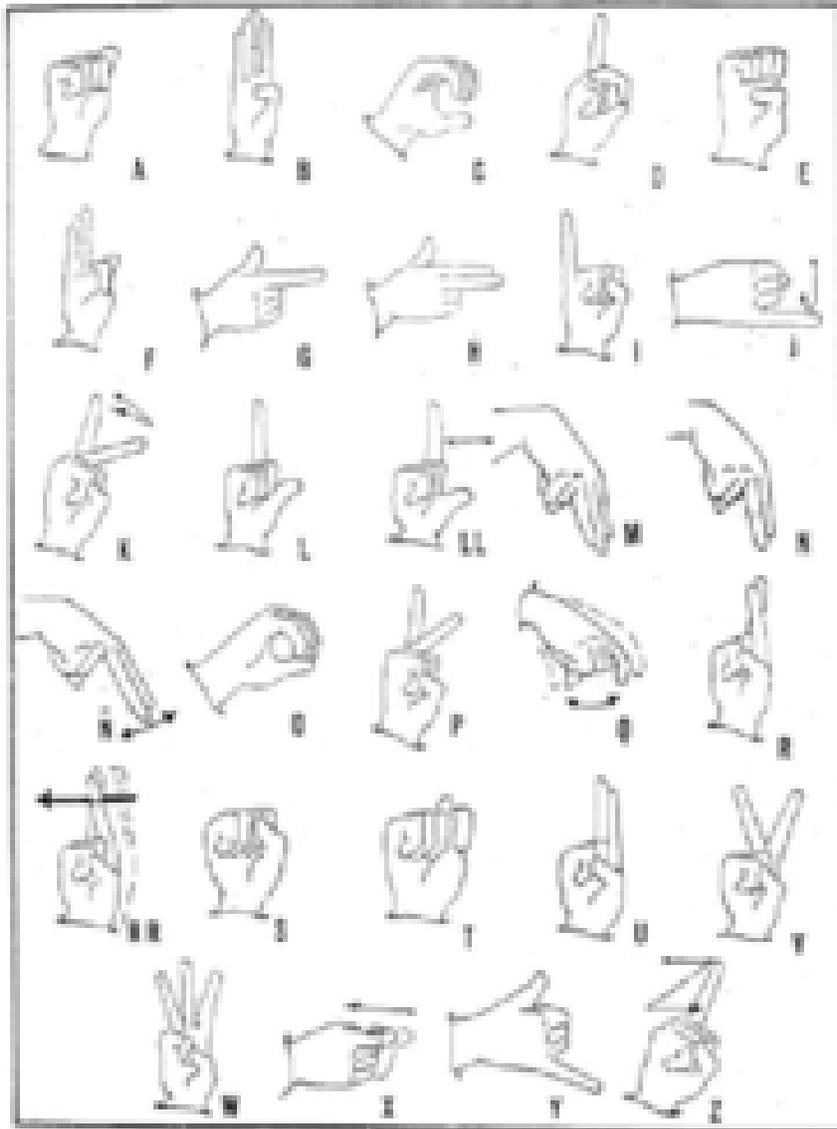
- ❖ SHEA, Thomas,
“Educación Especial, un enfoque ecológico”, 2da Edición,
 Edit. Mc. Graw Hill,
 México, 2000 pp.523

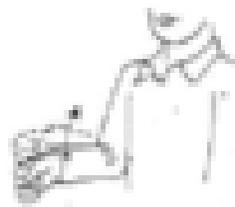
- ❖ TORRES Monreal, Santiago,
“Discapacidad y sistemas de comunicación”,
 Edit. Real Patronato de Prevención y Atención a personas con Minusvalía,
 Málaga, 1992, pp.247

- ❖ VERDUGO, ALONSO, Miguel A,
“Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras”,
Edit. s. XXI de España,
Madrid, 1995, pp.1437

- ❖ VUYK, Rita,
“Panorámica y crítica de la epistemología genética de Piaget 1995-1980, II”,
Edit., Alianza Universidad, S.A.
Madrid, 1985, pp. 605

ALFABETO DE MANO





SALUDOS



BUENOS DIAS



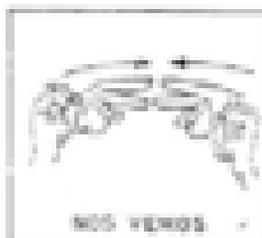
BUENAS TARDES



BUENAS NOCHES



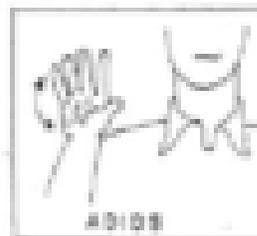
GRACIAS



NOOS VEMOS



COMO ESTAS



ADIOS

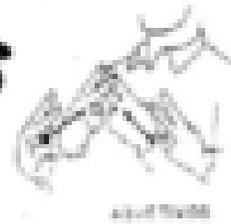


QUELA



NESTA

ADJETIVOS



ALTO



ABONDO



ADULTO



ABRIL



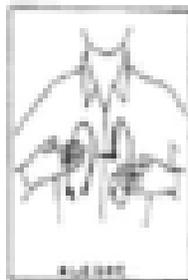
ALTO



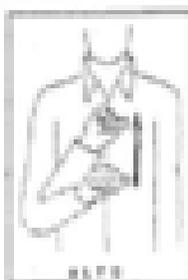
ALBUN



ALFONSO



ALFARO



ALFO



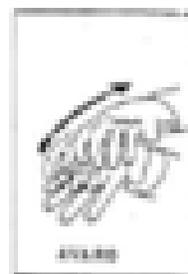
AMARTE



AMATE



AMER



AMAR









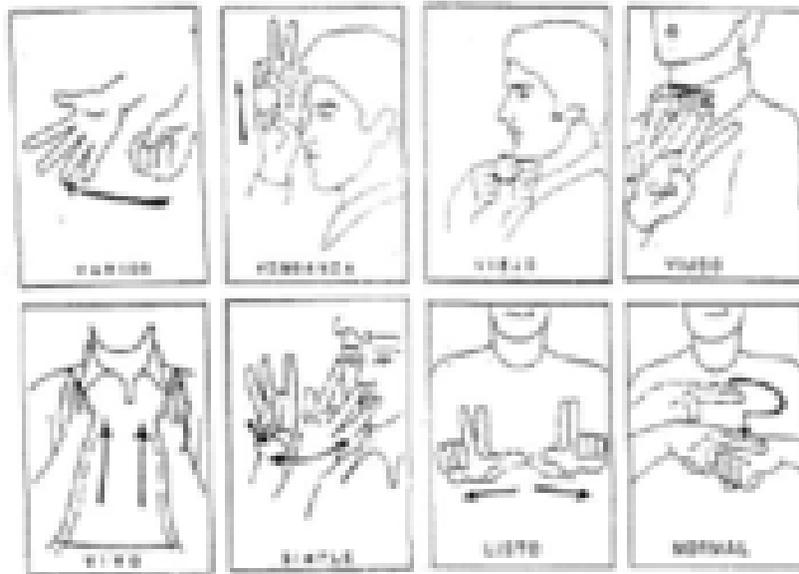




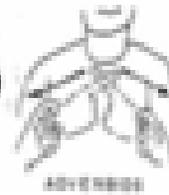






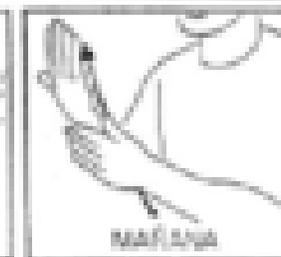
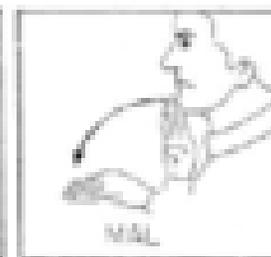
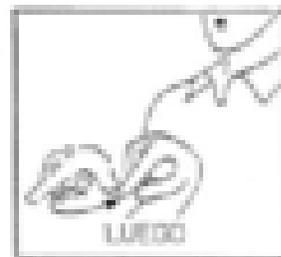
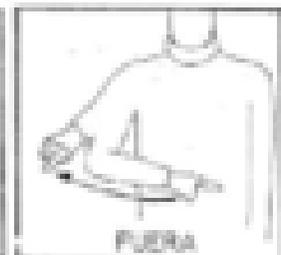
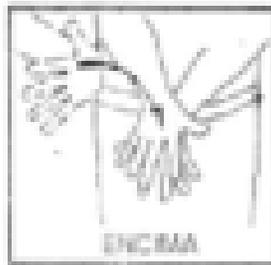
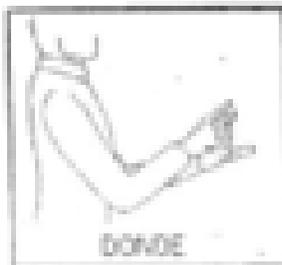


ADVERBIOS

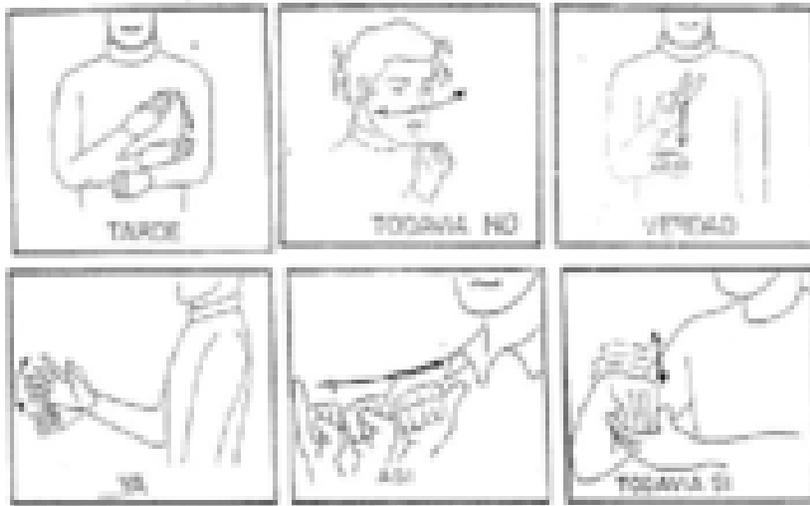




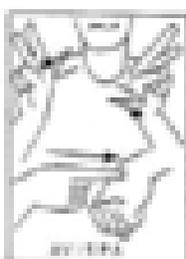
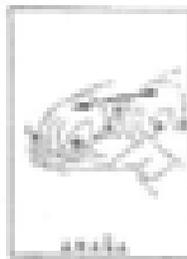
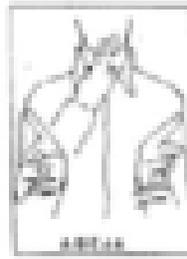
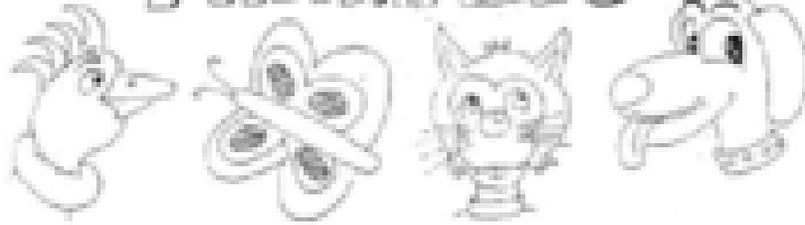








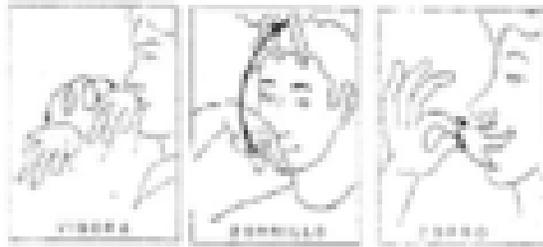
ANIMALES







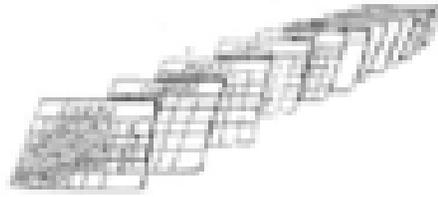




ARTICULOS



CALENDARIO



LUNES



MARTES



MERCOLES



JUEVES



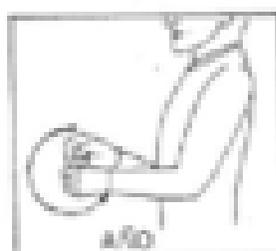
VIERNES



SABADO



DOMINGO

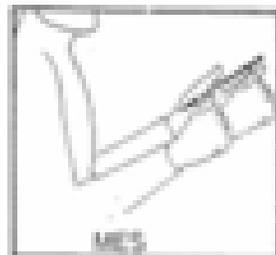




HORA



MAÑANA



MES



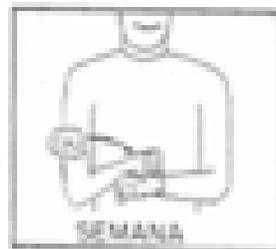
MUYTO



PROXIMO



SEGUNDO



SEMANA



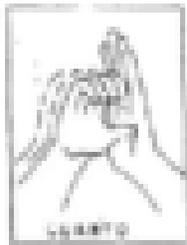
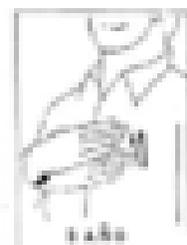
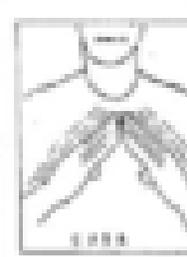
SILO



TIEMPO

CASA



 <p>ALFONSO</p>	 <p>ALONSO</p>	 <p>ALBERTO</p>	 <p>ALONSO</p>
 <p>ALONSO</p>	 <p>ALONSO</p>	 <p>ALONSO</p>	 <p>ALONSO</p>
 <p>ALONSO</p>	 <p>ALONSO</p>	 <p>ALONSO</p>	 <p>ALONSO</p>



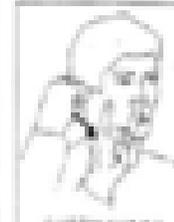




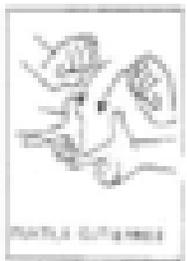




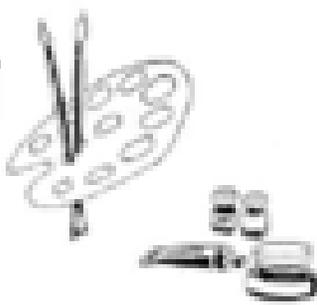
CIUDADES

 AGUILA/AGUILES	 CAMPECHE	 CULIACA	 GUAYMAS
 MELIPUQUE	 C. VICTORIA	 GUAYMAS	 DEL LAGO
 MEXICO FEDERAL	 MEXICO	 MEXICO	 MEXICO





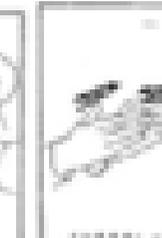
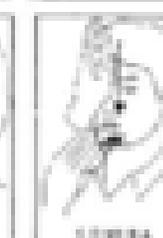
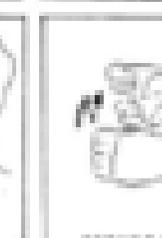
COLORES





COMIDAS



 <p>EL BURGER</p>	 <p>EL SANDWICH</p>	 <p>LA PIZZA</p>	 <p>EL PANQUEQUE</p>
 <p>EL SALDO</p>	 <p>EL SANDWICH</p>	 <p>EL PANE</p>	 <p>EL CHOCOLATE</p>
 <p>EL SANDWICH</p>	 <p>EL BURGER</p>	 <p>EL BURGER</p>	 <p>EL BURGER</p>







ESTADOS

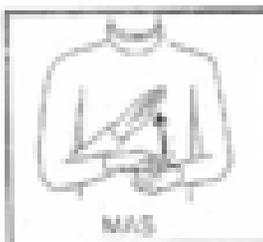




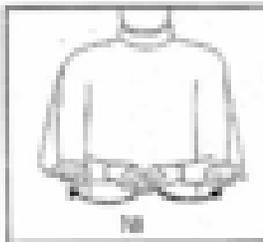
CONJUNCION



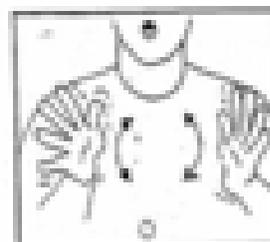
AUNQUE - NI MODO



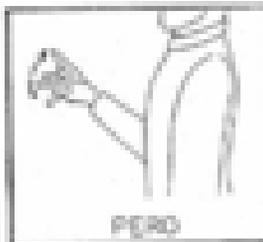
MAS



NI



O



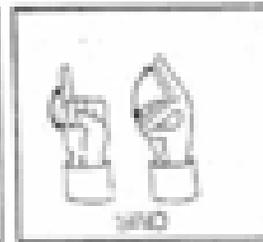
PERO



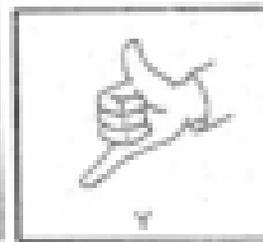
POR QUE



PUES



Y



Y



CONTINENTES



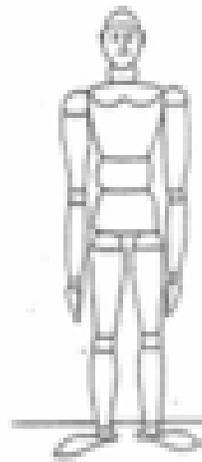
NACIONES











EL CUERPO



BARBILLA



BARBA



BIGOTE



BRAZO



BOCA



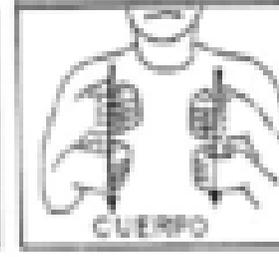
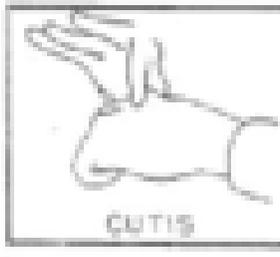
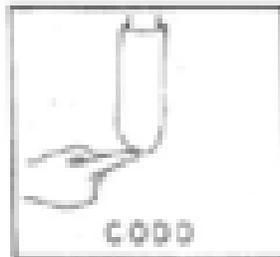
CABELLO

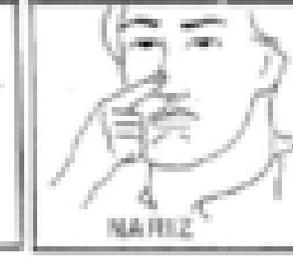
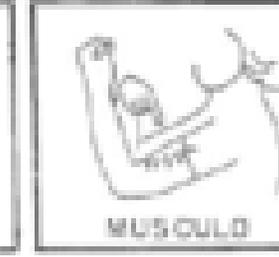
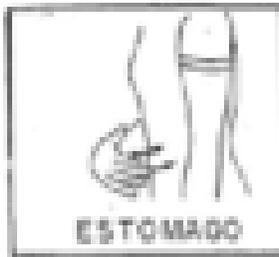


CABEZA



CARA

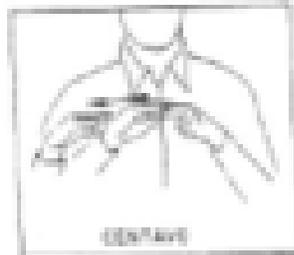
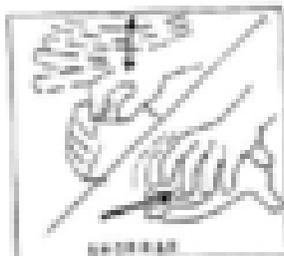


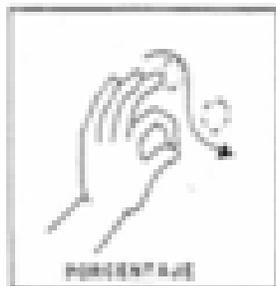
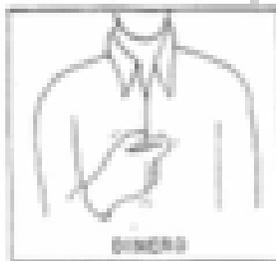




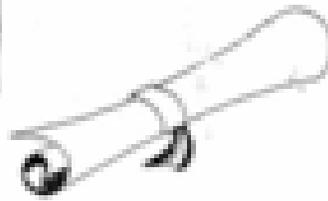








ESCUELA



DIPLOMA



LECTURA



CALIFICACION



ESFUERZO



ESCRIBIR



CLASE



ESCRIBIR



COMPUTADOR



CONSTANCIA



ESCRIBIR



ESCRIBIR

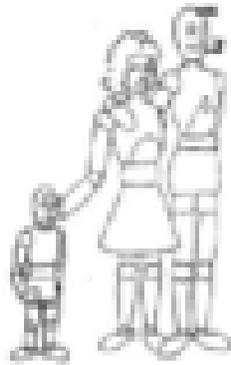


DIPLOMA





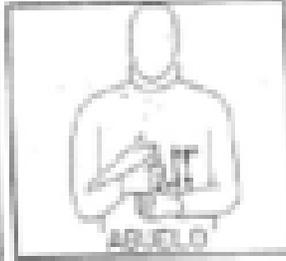




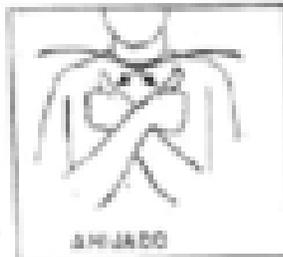
FAMILIARES



TATA



ABUELO



ABUJADO



BISABUELA



BISABUELO



BISNETO



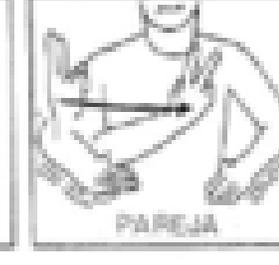
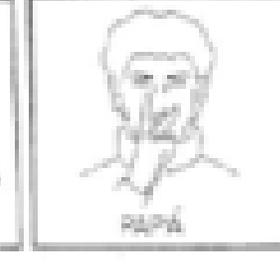
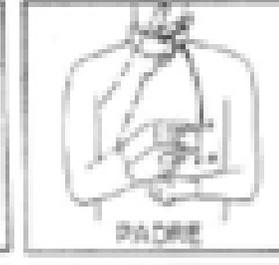
BISNETA

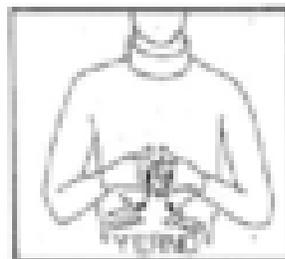
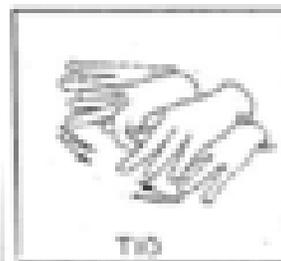
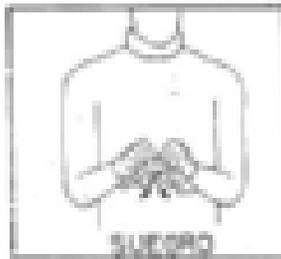


CABALLERO





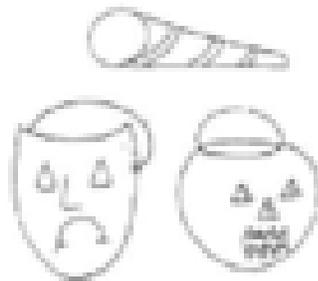




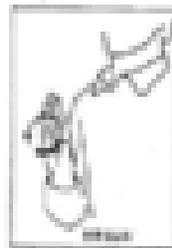
FRUITAS





FIESTAS



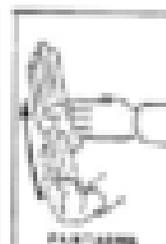
PIÑATA



SOMBRERO



SOMBRERO



SOMBRERO



SOMBRERO



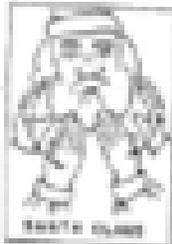
SOMBRERO



SOMBRERO



SOMBRERO



SOMBRERO

LEGUMBRES



BEETOTE



RAIABO



BEIJERO



DAI ABIS



PIBOLA



BEIJERO



DAI



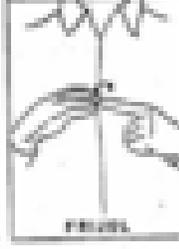
DAI ABIS



PIBOLA



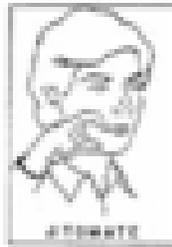
BEIJERO



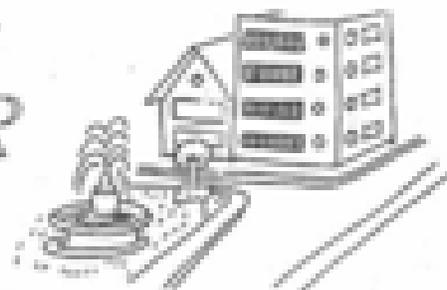
DAI



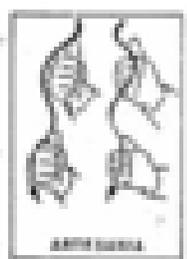
DAI ABIS



LUGAR



INSTRUMENTO



ARTICULO



BIBLIOTECA



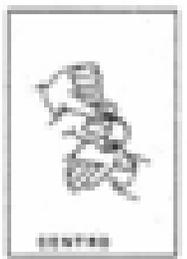
CRISIS



CANTINA



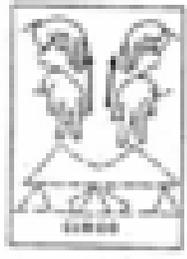
CHAPULTEPEC



CENTRO



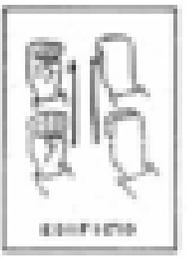
CINE



COMO



DEL CINE

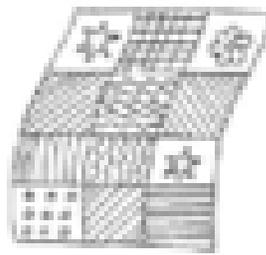


ESCRIBIENDO



ESTACION

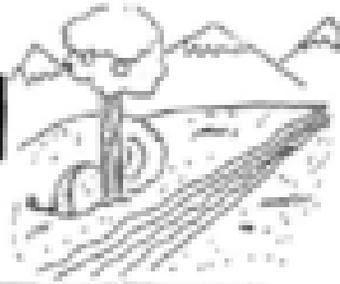




MATERIALES



NATURALEZA









NUMEROS
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

MATEMATICAS
+ - x ÷ = < >

GEOMETRIAS







Ocupaciones Y Profesiones

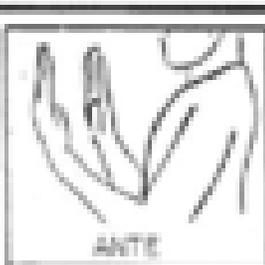








PREPOSICION







PRONOMBRES



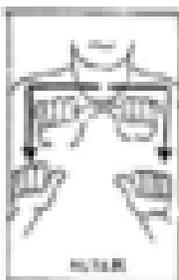
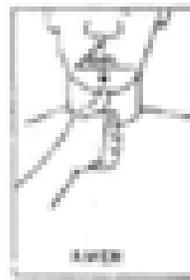








RELIGION







ROPA



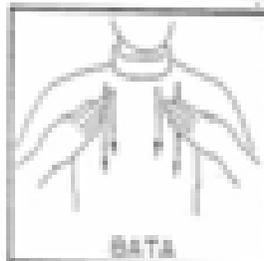
ANTIFAZ



ANILLO



ARETE



BATA



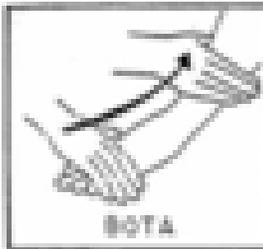
BLUSA



BOLSILLO



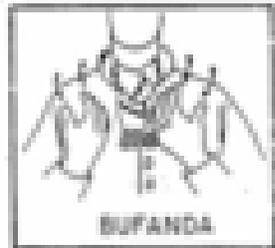
BRASSIERE



BOTA



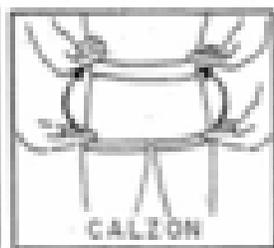
BOTON



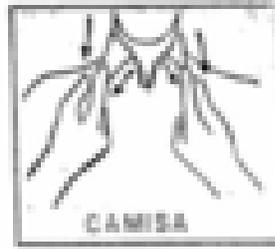
BUFANDA



CALCETNES



CALZON



CAMISA



CAMISETA



CEPILLO



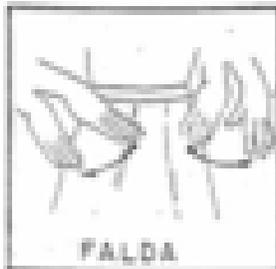
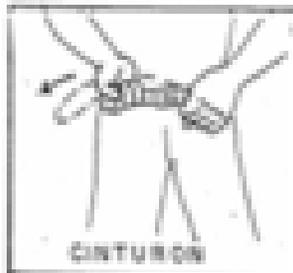
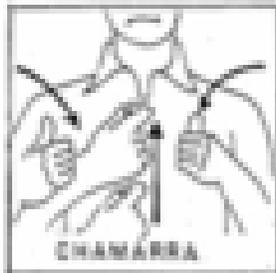
CHAMPU

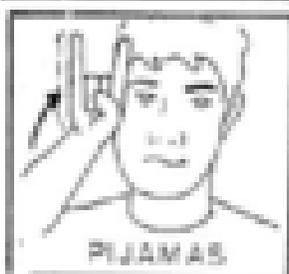


CHAQUETA



CHINELA







SALUD



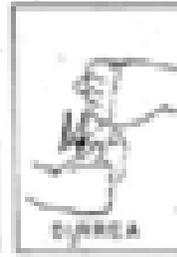
ACCIDENTE



CANCER



QUEMADA



DIFTERIA



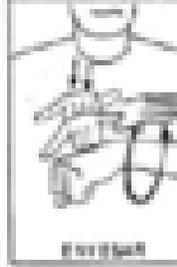
GRIPE



TICKA



DOLOR



TETANO



INFECCION



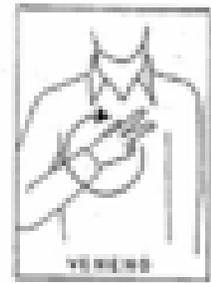
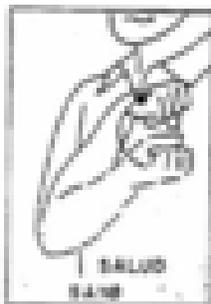
TICKA



POLIOMA



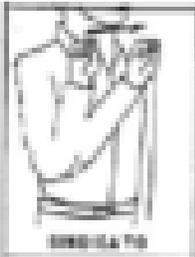
RAPIDO



SUSTANTIVOS







TRANSPORTAGINES Y VEHICULOS





VERBOS























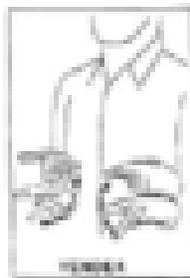












VEH



VEN



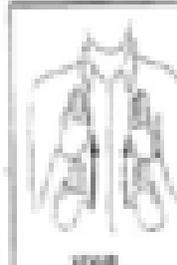
VEH AAN



VEHAN



VEEL DE



VEED



VEETEN



VEE, VEE



OOR

DI FERENTES RELIGIONES

