



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ESTUDIO DE CASO: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DEL LENGUAJE ESCRITO EN NIÑOS SORDOS EN
UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA BILINGÜE

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

BERENICE ROMERO MATA

DIRECTOR:

MTRO. FERNANDO FIERRO LUNA

REVISORA:

MTRA. EMMA VIVIAN ROTH GROSS





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.

H. JURADO

Dra. Elisa Saad Dayán

Mtra. Emma Vivian Roth Gross

Dra. María del Carmen Susana Ortega Pierres

Mtro. Fernando Fierro Luna

Mtra. Patricia Bermúdez Lozano

AGRADECIMIENTOS

A la UNAM por abrirme las puertas de sus aulas y permitirme nutrirme de sus valores.

Al Mtro. Fernando Fierro, gracias por guiarme en este camino, por tu paciencia, por la libertad para tomar decisiones, por la complicidad, por entender mis pausas a lo largo de este proceso, por tu disposición para responder a mis inagotables dudas, por todo el tiempo que dedicaste a la revisión del trabajo y a las asesorías, las cuales me invitaban a reflexionar continuamente, pero más importante aún, gracias por mostrarme el gran ser humano que eres. Profesional y personalmente me has dado grandes lecciones.

A la Mtra. Emma Roth, por todas sus aportaciones, las cuales nutrieron considerablemente este trabajo y que generaron reflexiones que contribuyeron notablemente para que este trabajo sea lo que es.

A la Dra. Elisa Saad, Dra. Susana Ortega y Mtra. Patricia Bermúdez, por sus sugerencias y comentarios para mejorar este trabajo pero sobre todo gracias por la valoración positiva que han hecho de él, esto ha sido un aliciente profesional y personal para continuar y para acrecentar mis deseos de crecimiento profesional.

A mi madre, por darme la vida, por todo tu trabajo y esfuerzo para que sea la mujer que soy, por todo tu apoyo, amor, confianza, compañía y por la fuerza que me has contagiado durante toda mi vida y de manera particular durante el desarrollo de este trabajo. Gracias por ser mi gran orgullo y por enseñarme que cada día podemos descubrir una razón para continuar.

A mi padre, por tu amor, por todo el trabajo y esfuerzo realizado para que yo llegara a esta meta, por tu apoyo incondicional para mi crecimiento profesional, por tu paciencia y por respetar siempre mis decisiones. Gracias por darme la libertad de arriesgarme y estar ahí para celebrar cuando todo ha salido bien y por darme la mano cuando el resultado no ha sido el esperado. Te quiero mucho.

A mi hermana, por ser mi cómplice, por tu apoyo incondicional y por enseñarme grandes lecciones a través de tu ejemplo. Te admiro profundamente.

A Raúl, mi abuelo, por todas tus enseñanzas, por tu compañía, paciencia y cariño. Fuiste un padre y maestro en mi vida.

A Guadalupe, gracias por tus enseñanzas desde pequeña, por sembrar en mí el valor de la disciplina y la constancia, por mostrarme un camino de éxito escolar pero sobre todo por tu apoyo incondicional.

A mi amiga rubia, gracias por tu compañía, lealtad y tus innumerables muestras de cariño.

A Erika Aideth, por todas las risas, los juegos y las vivencias compartidas desde pequeñas, por ser como una hermana y creer en mí siempre.

A mis amigos: Erika Vidal, gracias por acompañarme durante tantos años, por el apoyo y cariño que me has brindado y por insistir en que tenía que hacer este trabajo; Noemi, por el apoyo y respeto que me has brindado siempre; Ruth, porque sin planearlo has sido una persona que ha estado presente en mi vida para compartir momentos importantes y hacerlos divertidos; Marisol, por tu cariño, apoyo y confianza en que llegaría a la meta.

Al Mtro. Armando Reyes, por su apoyo, por su tiempo y por tener siempre esas palabras que me han ayudado a reencontrar mi camino en tantas ocasiones, de corazón muchas gracias por acompañarme en cada paso.

A Noé Romero, Cristina, Polo, Daniel y todas las personas que conocí en Grupo Lasso, por sus enseñanzas en LSM pero sobre todo por acercarme a la cotidianidad de las personas sordas y por generar experiencias que marcaron mi vida personal y profesional.

A Fidel Montemayor y Christian Jullian, por sus comentarios y orientaciones para realizar el proyecto y por ayudarme a construir conocimientos y a desarrollar habilidades para hacerlo.

A todas las personas de la Institución donde se realizó este trabajo. A las profesoras, gracias por todo su apoyo, su confianza, por abrirme las puertas de sus aulas, por compartir sus experiencias y sus conocimientos; a los alumnos, gracias por permitirme acompañarlos y por sus sonrisas; al resto del personal de la institución, gracias por su hospitalidad.

Gracias a todas aquellas personas que han dejado una huella en mi vida, con quienes compartí un día, semanas o años, o quizá aquellos con quienes todavía comparto momentos inolvidables, el hecho de que su nombre no aparezca en estas páginas no significa que no reconozca su importancia, sé que para llegar hasta aquí, he dado muchos pasos en compañía de ustedes, es por eso que tienen un lugar insustituible en mi corazón.

Pour ma mère, mon père et ma soeur:

Ton effort inépuisable est ma plus grande inspiration et fierté.

Pour Erika Aideth et Raúl:

Merci de me rappeler que l'essence de la vie est: profiter, aimer, sourire et lutter. Merci pour votre soutien inconditionnel, pour tout ce que nous avons partagé dans la terre et pour être mes anges maintenant dans le ciel. Je vous aime profondément.

ÍNDICE

RESUMEN	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN PARA LAS PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. BREVE MARCO CONTEXTUAL	4
1.1 Educación especial	5
1.2 Integración educativa	8
1.2.1 Condiciones para la integración educativa	13
1.2.2 Adecuaciones curriculares	16
1.2.3 La integración educativa en México	18
1.2.4 Reflexiones sobre la integración educativa	22
1.3 Origen de la educación inclusiva	23
1.3.1 Principios de la educación inclusiva	26
1.3.2 Perspectivas de la inclusión	29
1.3.2.1 Barreras para el aprendizaje y la participación	32
1.4 Conclusiones del capítulo	34
CAPÍTULO 2. ASPECTOS GENERALES DEL DESARROLLO DEL NIÑO SORDO	35
2.1 Definiciones	35
2.2 Clasificaciones	37
2.3 Desarrollo psicológico del niño sordo	39
2.3.1 Desarrollo físico del niño sordo	40
2.3.2 Desarrollo cognitivo del niño sordo	41
2.3.2.1 Inteligencia	42
2.3.2.2 Lenguaje	44
2.3.2.3 Juego simbólico	47
2.3.2.4 Memoria	48
2.3.3 Desarrollo socio-afectivo del niño sordo	50
2.3.3.1 El ámbito familiar	53
2.3.3.2 Entorno social	56

2.4	Desempeño académico	58
2.5	Conclusiones del capítulo	59
CAPÍTULO 3. TRAYECTORIA EN LA EDUCACIÓN DEL NIÑO SORDO		61
3.1	Métodos en la educación del niño sordo	62
3.1.1	Método oral	62
3.1.1.1	Método verbotonal	63
3.1.1.2	Método bimodal	63
3.1.1.3	Palabra complementada (<i>Cued Speech</i>)	64
3.1.1.4	Comunicación total	65
3.1.1.5	Ayudas técnicas	66
3.1.2	Método manual	66
3.1.2.1	Lengua de señas	67
3.1.2.2	Sistemas de signos	68
3.2	Características de las instituciones educativas	69
3.3	Perspectivas pedagógicas de atención a la sordera	72
3.4	Educación Bilingüe-Bicultural para Sordos	76
3.4.1	Lengua de señas	77
3.4.2	Lengua escrita	77
3.4.3	Bicultural	77
3.4.4	Docentes Sordos y oyentes	78
3.4.5	Participación de los padres	79
3.4.6	Curriculum oculto	79
3.5	Conclusiones del capítulo	80
CAPÍTULO 4. LENGUAJE ESCRITO		82
4.1	Perspectiva psicolingüística	83
4.1.1	Lectura	83
4.1.1.1	Reconocimiento de la palabra escrita	84
4.1.1.2	Comprensión del texto	85
4.1.1.2.1	Modelos para la comprensión del texto	86
4.1.2	Escritura	87
4.1.2.1	Código escrito	87

4.1.2.2 Composición del texto	90
4.2 Perspectiva socio-cultural	91
4.3 Perspectiva evolutiva de adquisición de la lengua escrita	95
4.3.1 Representaciones e interpretaciones presilábicas	96
4.3.2 Representaciones de tipo silábico	96
4.3.3 Representaciones de tipo alfabético	97
4.4 Aprendizaje del lenguaje escrito por personas sordas	97
4.4.1 Conocimiento del lenguaje oral	99
4.4.2 Procesamiento fonológico	101
4.4.3 Características del contacto con el lenguaje escrito	103
4.5 Alternativas para resolver las dificultades en el aprendizaje del lenguaje escrito por personas sordas	104
4.5.1 Logogenia	104
4.5.2 Educación Bilingüe-Bicultural	106
4.6 Conclusiones del capítulo	107
CAPÍTULO 5. BREVE CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN LA QUE SE LLEVÓ A CABO EL ESTUDIO DE CASO	109
5.1 Misión	109
5.2 El modelo Bilingüe en la Institución donde se realizó el estudio de caso	109
5.3 Servicios	111
5.4 Personal	112
5.5 Instalaciones	113
5.6 Consideraciones finales del capítulo	115
MÉTODO	116
1. Planteamiento del problema	116
2. Justificación	116
3. Objetivo general	117
3.1 Objetivos particulares	118
4. Preguntas de investigación	118
5. Caso	119
6. Observación	120

7.	Escenario	120
8.	Diseño	121
9.	Procedimiento	122
RESULTADOS		126
I.	Caso	129
1.	Organización de la clase	129
	a) Rutinas y procedimientos	129
	b) Reglas	136
2.	Comunicación	139
3.	Características de las docentes	144
4.	Interacciones	149
	a) Juego	150
	b) Fuera del aula	151
	c) En el aula	151
5.	Estrategias de enseñanza-aprendizaje para el lenguaje escrito	158
	a) Reconocimiento de palabras	162
	b) Producción escrita	165
	c) Aspectos formales del lenguaje escrito	173
	d) Vocabulario	175
	e) Gramática de la LSM y gramática del lenguaje escrito	178
	f) Contacto con textos	180
6.	Evaluación	181
	a) Evaluación formativa	182
	b) Evaluación sumativa	184
7.	Participación de los padres	185
8.	Motivación	187
CONCLUSIONES		191
REFERENCIAS		206

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo analizar diferentes aspectos psicológicos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en niños sordos en una institución educativa que trabaja bajo una propuesta de educación bilingüe para personas Sordas. Para ello se trabajó con la metodología de estudio de caso de corte cualitativo, recabando la información mediante la observación no participante en las aulas de 1°, 2°A y 2°B a lo largo de dos meses. Constituyéndose a partir de dichas observaciones, ocho categorías: organización de la clase, comunicación, características de las docentes, interacciones, estrategias de enseñanza-aprendizaje para el lenguaje escrito, evaluación, participación de los padres y motivación. Cada una de ellas presenta la descripción de diversas situaciones que permiten hacer un análisis integral de los diferentes aspectos psicológicos estudiados. Realizar este estudio de caso, además de permitir una aproximación con profundidad al proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito, también permitió conocer en su aplicación, la propuesta educativa bilingüe en una institución educativa mexicana. Finalmente, como parte de las conclusiones del presente trabajo, se ha elaborado un conjunto de orientaciones para el trabajo docente, las cuales considerando las particularidades de cada institución y alumno, se espera contribuyan en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en niños sordos.

INTRODUCCIÓN

La educación de las personas sordas está en función del significado simbólico que sobre la sordera, el alumno, el rol de los docentes y el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje se tiene. La significación de la sordera, como una enfermedad que tenía que ser reparada dio como resultado un proceso educativo desplazado por la idea de rehabilitación, en el que el principal objetivo era conseguir que el niño hablara, lo que se conoce como corriente oralista en la educación de las personas sordas. Esta idea desencadenó largos y extenuantes periodos de rehabilitación que no brindaron grandes resultados (Veinberg & Macchi, 2005).

Esta forma de entender la sordera, hoy día coexiste con al menos otra visión, denominada perspectiva socio-antropológica de la sordera, la cual rompe con el esquema patológico en la atención de la población sorda, sugiriendo que el énfasis no debería recaer en cómo el déficit auditivo limita el desarrollo sino más bien en cómo dicho déficit se vuelve una condición sociolingüística, es decir, la pérdida auditiva los hace miembros de una comunidad lingüística minoritaria usuaria de una lengua de señas, pues una lengua oral es poco accesible para ellos. Esta perspectiva también ha tenido implicaciones en el ámbito pedagógico, a través de la Propuesta de Educación Bilingüe-Bicultural para Sordos, que sugiere brindar los servicios educativos en un ambiente bilingüe-bicultural, ya que las personas sordas necesitan el conocimiento de dos lenguas para optimizar su desarrollo, la lengua de señas considerada la primera lengua (Lengua de Señas Mexicana [LSM] para referirse a la lengua de señas usada dentro del territorio mexicano) y la lengua escrita como segunda lengua, la cual les permitirá acceder tanto a contenidos académicos como a la información del entorno predominantemente oyente. También sugiere la existencia de dos culturas con las cuales conviven las personas sordas, una cultura representada por la

Comunidad Sorda y otra representada por las personas oyentes, dentro de la cual nacen y crecen la mayoría de las personas sordas.

La propuesta de educación bilingüe es ideal para implementarse en instituciones de educación especial, lo que quizá para algunas personas podría considerarse un aspecto negativo de ésta, al relegar a los niños sordos a una institución de educación especial. Sin embargo, dadas las necesidades comunicativas de las personas sordas, al no poseer un lenguaje consolidado cuando ingresan a la escuela y ante la prioritaria utilización de la lengua de señas como una modalidad que les permitirá ir adquiriendo este lenguaje, es cuestionable la completa integración a un aula regular, al menos durante los primeros años de escolarización, pues la presencia de un niño sordo en un aula regular, sin que acceda a contenidos curriculares ni a un proceso de socialización adecuado, no parece una integración auténtica.

Uno de los aspectos sobresalientes de la educación bilingüe-bicultural es el lugar relevante que le da al aprendizaje del lenguaje escrito, un área en la que las personas sordas encuentran dificultades importantes a pesar de la relevancia que tiene para ellos, pues aún cuando una modalidad comunicativa manual les permite comunicarse, su uso se limita a otras personas sordas o personas oyentes que conocen esta lengua, dejando de lado al resto de las personas oyentes que forman parte de la vida de las personas sordas.

Con frecuencia, el estudio de las dificultades para aprender el lenguaje escrito por las personas sordas, se ha enfocado en el poco conocimiento del lenguaje que tienen las personas sordas cuando se inician en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito, sin embargo, cada vez adquieren mayor relevancia la influencia de variables contextuales como la pobreza experiencial y el poco contacto con la lengua escrita, lo cual no resulta extraño si se considera el discurso actual en la atención a personas con Necesidades Educativas

Especiales (NEE), que reconoce la interacción de las características personales con las del entorno como la causa de éstas.

Lo anterior, motivó al desarrollo del presente trabajo de investigación que tuvo por objetivo analizar los aspectos psicológicos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en niños sordos, dentro de una institución educativa que trabaja bajo la propuesta de Educación Bilingüe-Bicultural para personas Sordas, dado que este entorno considera las particularidades lingüísticas de los niños y además considera a éstas como un elemento que orienta la organización de la institución y no sólo como un método de comunicación a partir del cual se traducen los contenidos académicos.

Para realizar este estudio se seleccionó la metodología de estudio de caso, dadas las bondades de ésta para el estudio a profundidad de un tema específico y la importancia que le da al contexto para la comprensión del tema, a partir de la observación. Para ello, se llevaron a cabo observaciones durante dos meses en tres grupos (1°A, 2°A y 2°B) quienes trabajaban en los cimientos para el aprendizaje del lenguaje escrito.

CAPITULO 1

EDUCACIÓN PARA LAS PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. BREVE MARCO CONTEXTUAL

Los cambios sociales, políticos e ideológicos que ocurren en la sociedad, permean de forma importante al ámbito educativo propiciando las transformaciones que en él se observan. Un acontecimiento importante derivado de dichas transformaciones, ha sido el reconocimiento, valoración e interés por atender a las personas que encuentran dificultades para acceder, permanecer y/o concluir su proceso de educación formal, principalmente de aquellas que tienen alguna discapacidad.

Dichas transformaciones se han encontrado con dificultades para su concreción y con constantes cuestionamientos conceptuales y de la práctica pedagógica que han llevado a replantear, de manera constante, el rumbo que deberían tomar así como a profundizar en discusiones en torno a aspectos fundamentales tales como: cuáles son las atribuciones de la escuela para con aquellas personas con dificultades en los procesos de aprendizaje, si las dificultades que se observan son generadas por el contexto, dependen del alumno o son resultado de la interacción de ambos y, en consecuencia, cómo tendría que ser la actuación de los docentes, así como la relación que tendría que establecerse en el trabajo de los diferentes profesionales que atienden a los alumnos y finalmente, cómo replantear la relación entre la escuela y la familia y entre la escuela y la sociedad.

A continuación se hace una breve presentación de los planteamientos conceptuales más sobresalientes que han orientado la práctica educativa para los alumnos hoy considerados con NEE, iniciando con la configuración de la educación especial como el principal antecedente, continuando con el planteamiento de la integración educativa para concluir

con el nacimiento de una educación para todos a través de la educación inclusiva. Es importante mencionar que no se presenta un estudio histórico exhaustivo del tema, pues este no es el objetivo del presente trabajo, sin embargo se han seleccionado los aspectos fundamentales para la comprensión del tema. De igual forma, se invita a no entender los acontecimientos que se describen a continuación, como etapas que concluyen y dan inicio a otra, sino más bien como acontecimientos que han marcando la pauta a seguir en el ámbito educativo, por lo que más que el completo abandono y la adopción de un nuevo planteamiento, se sugiere revisarlo bajo la óptica de la transición.

1.1 Educación especial

La educación especial es un hito en la atención educativa de las personas con alguna dificultad de aprendizaje derivada de alguna deficiencia o sin ella. Un elemento fundamental para comprender el nacimiento y desarrollo de la educación especial, es el reconocimiento de cambios en la forma en cómo se ha visto y percibido a las personas con alguna deficiencia, así como las expectativas de desarrollo que se han generado en torno a ellas. Dichos cambios se observan desde varios siglos atrás, influidos principalmente por los avances en el pensamiento humano y el desarrollo científico, tal como se verá en las líneas que integran este apartado, las cuales fueron desarrolladas a partir de la revisión de Arnaíz (2003).

Una de las representaciones más antiguas en torno a las personas con deficiencias mentales o sensoriales, es que dichas deficiencias eran consecuencia de la posesión de espíritus infernales; algunas culturas lo atribuían a la gloria de Dios o, por el contrario, era considerado un castigo por parte de éste. Es decir, predominaban explicaciones de carácter mítico religiosas (Arnaíz, 2003).

Entre el siglo XVI y el XVIII, se dio el naturalismo psiquiátrico, el cual modificó de manera importante las explicaciones en torno al comportamiento, pues como resultado del progreso en el pensamiento humano, las explicaciones míticas y religiosas se vieron relegadas a la búsqueda de explicaciones en la naturaleza. Las aportaciones de personajes como Bacon, Descartes y Locke, fueron de gran importancia, de éstas se pueden extraer cuatro premisas que tuvieron gran influencia en el pensamiento de esa época (Arnaíz, 2003):

- Ninguna doctrina o dogma tiene validez absoluta
- El hombre no nace con ideas innatas
- El hombre aprende a través de sus sentidos y el pensamiento reflexivo
- El método experimental es el camino para validar cualquier opinión

Éstas y algunas otras ideas, se tradujeron en una actitud diferente hacia las personas “enfermas mentalmente” (como eran consideradas una buena parte de las personas con alguna deficiencia), dando paso a los primeros intentos por atender a esta población, lo cual se hizo en instituciones privadas de carácter religioso, en las que los servicios se brindaban bajo un enfoque asistencial (Arnaíz, 2003).

Durante la Revolución Industrial, se generalizó el interés por la productividad de las personas, como es lógico, dadas las escasas oportunidades de educación y desarrollo que tenían en ese momento, por sus limitaciones de aprendizaje, las personas con deficiencias no fueron consideradas como personas productivas para la sociedad, así que fueron marginadas en asilos y hospitales que compartían con delincuentes, indigentes, enfermos mentales y dementes, donde les brindaban atención y cuidados escasos (Arnaíz, 2003).

A finales del XVIII, se suscitaron diversos acontecimientos de gran influencia para la constitución de la educación especial. Las instituciones sufrieron transformaciones importantes, lo que desencadenó un trato más humanitario hacia las personas con alguna deficiencia; se crearon instituciones encargadas en la atención y enseñanza a personas ciegas, sordomudas y con retraso mental, todo ello, a la par de importantes avances en el conocimiento, por ejemplo, en el ámbito médico, se desarrollaron mejoras en los métodos de diagnóstico, se generó mayor conocimiento sobre el retraso mental y se aplicaron tratamientos bajo una atención médico-pedagógica; en el ámbito psicológico, se desarrolló la Psicometría gracias al trabajo de Binet y Simon en el desarrollo del concepto de inteligencia y de las primeras pruebas para medirla, con ello se dio la introducción de un modelo psicopedagógico. Además, Stern introdujo el concepto de C.I. (Arnaíz, 2003).

Este último acontecimiento desencadenó el auge por la medición de la inteligencia agudizándose la tendencia a clasificar y etiquetar a las personas de acuerdo a ésta, lo que de alguna forma contribuyó a remarcar la separación médica de lo normal y lo patológico, llevando así a una separación entre personas normales y anormales. Como puede observarse, aún con esta tendencia clasificatoria, fuertemente criticada en la actualidad, por primera vez se estaban haciendo planteamientos en dirección a una atención pedagógica, aunque todavía con una fuerte influencia del ámbito médico.

El movimiento eugenésico vivido en Estados Unidos, influido por los estudios genéticos de la época y por la extensión de la teoría de la selección natural al ámbito de las ciencias políticas y sociales, llevó a considerar a las personas con deficiencias como miembros inferiores, lo que desencadenó una serie de actitudes negativas hacia las personas con retraso mental, pues llegó a considerárseles como un peligro para la sociedad, por lo

que se tomaron medidas como coartar sus capacidades reproductivas y a su confinación en instituciones ubicadas en lugares alejados (Arnaíz, 2003).

Durante los siglos XIX y XX se decretó la obligatoriedad de la educación, tanto en Europa como en América del Norte, y poco a poco fue expandiéndose a otras regiones, lo que fue un acontecimiento de gran trascendencia, pues todas las personas tendrían que asistir a la escuela. Esto propició que en las instituciones educativas se tuviera una matrícula elevada, tanto de alumnos con deficiencias como sin ellas, tornándose difícil atender grupos numerosos, además que salieron a la luz las dificultades de algunos niños para aprender, aún cuando no tenían deficiencias. Dado lo anterior, se desarrollaron clasificaciones que llevaron a establecer tipos y grados de deficiencias, para facilitar la intervención y, por otro lado, para designar si ese alumno continuaría en una institución educativa o iría a algún asilo u hospital. Comenzó así la especialización de los servicios educativos y con ello la proliferación de centros especializados que brindarían atención a los niños, de acuerdo a sus deficiencias, así como a los niños con problemas de conducta o con trastornos del lenguaje, configurándose de esta manera un sistema paralelo al sistema de educación ordinario, denominado educación especial (Arnaíz, 2003).

1.2 Integración educativa

La especialización de los centros de educación especial tuvo ventajas como la reducción de dificultades de los profesores para atender a la población, al trabajar con un número menor de alumnos que, además, tenían la misma deficiencia, propiciando que los profesores también se especializaran por áreas, lo que en cierta medida posibilitaba que las instituciones tuvieran características arquitectónicas más favorables para la población que recibía estos servicios y que contaran con el material didáctico pertinente. Sin embargo,

también tuvo aspectos negativos, por ejemplo, los centros de educación especial no eran muchos por lo que los alumnos tenían que recorrer grandes distancias para llegar a ellos, los servicios estaban fuertemente influidos por una perspectiva médico-rehabilitadora que abordaba el aspecto clínico de la deficiencia pero resultaba insuficiente para atender las otras áreas de desarrollo de los niños, sobre las cuales incidía dicha deficiencia, lo que no favorecía que pudieran ir desarrollando capacidades que en un futuro les permitieran integrarse a la sociedad de manera plena y quizá el aspecto más cuestionable, fue la segregación que vivían los alumnos, al ser atendidos en un sistema paralelo y apartados de los otros niños de su edad (García et al., 2000). Estos aspectos negativos atrajeron las miradas a las prácticas de la educación especial durante las décadas de los 60's y 70's, lo que fue gestando una serie de acontecimientos con alcance notable en la reestructuración de este sistema.

Comenzó la reflexión sobre la concepción de deficiencia y de educación especial vigente, pues al confrontarlas con los avances en el conocimiento, se cuestionaba su pertinencia y se vislumbraba la necesidad de reformularlos. Un replanteamiento importante fue el que se dio en torno a la relación deficiencia-ambiente, lo cual propició romper con las ideas de estabilidad e innatismo atribuidas a la deficiencia. En consecuencia, comenzó la búsqueda de opciones para favorecer el desarrollo de esta población, para lo cual la escuela y la oferta de recursos adecuados por parte de ésta tendrían un papel preponderante. También cobraba fuerza la premisa de que cada persona tiene procesos de aprendizaje especiales así como historias evolutivas y educativas distintas, se desarrollaban nuevos métodos de evaluación centrados en las situaciones de aprendizaje, algunos profesores cuestionaban la segregación de los niños, surgían planteamientos que invitaban a entender

la escuela como una institución comprensiva y se manifestaba el interés por evitar sistemas paralelos (Marchesi & Martín, 1996).

Otro acontecimiento notable fue el planteamiento del Principio de Normalización por Hank-Mikkelsen, a finales de la década de los 60's, que afirmaba que "... la vida de un individuo discapacitado debe ser la misma que la de cualquier ciudadano en cuanto a su ritmo, oportunidades y opciones, tanto si viven en una institución como en la sociedad" (Sánchez, 1997, p. 16).

Finalmente, el acontecimiento que tuvo mayor impacto en el ámbito educativo, se dio en 1978, con la publicación del Informe sobre Necesidades Educativas Especiales, mejor conocido como Informe Warnock, realizado por el Comité de Investigación sobre la Educación de los Niños y Jóvenes Deficientes, por encomienda del Departamento de Educación y Ciencia Británico. En dicho documento, se sentaron las bases para la reorientación conceptual y práctica en la atención de los alumnos que formaban parte del sistema de educación especial, cohesionando muchos de los elementos mencionados en párrafos anteriores.

Sin duda, uno de los aportes más significativos de este informe fue la popularización del término NEE, pues con éste se planteó una relación interactiva entre la escuela y el alumno, en la que éste último dejaba de ser visto como un paciente y dado que las NEE son resultado de dicha interactividad, no debían considerarse absolutas (González, Ripalda, & Asegurado, 1995).

Un alumno con NEE es:

"... aquel que en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere

que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos” (SEP, 2002, p. 14).

Como puede advertirse este cambio en la forma de denominar a los alumnos que presentaban dificultades fue de gran importancia, pues demandaba un cambio en la forma de entender y abordar la deficiencia, además de reconocer que las dificultades no siempre están vinculadas a una deficiencia, pues hay muchos otros factores que pueden hacer que un alumno manifieste dificultades en su proceso de aprendizaje.

El ámbito educativo no fue el único que experimentó un cambio en el uso del lenguaje, sino que a nivel de la sociedad en general también hubo uno, con el planteamiento del concepto de discapacidad. En 1980 se estipuló la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, hoy llamada Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), en la cual se estableció la diferencia entre deficiencia, discapacidad y minusvalía. De acuerdo con ésta: a) una deficiencia hace referencia a la pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica, b) la discapacidad es una restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad como resultado de una deficiencia y, c) la minusvalía se refiere a las limitaciones para desempeñar un rol esperado de acuerdo a las características de la persona, por lo que se considera que se está en una desventaja. De esta forma, el planteamiento del concepto de discapacidad resaltó también la interacción entre el aspecto biológico, psicológico y social para dar cuenta del comportamiento de los individuos.

El concepto de discapacidad se introdujo al ámbito educativo, estableciéndose así que las NEE de los alumnos podrían estar relacionadas con una discapacidad o no, con lo que se

dejó de enfatizar la existencia de la deficiencia, para centrarse en las implicaciones de ésta para las actividades de los alumnos, con esto no se niega la existencia de la deficiencia, sino que ésta dejó de ser el descriptor del alumno.

Otros aspectos sobresalientes del Informe Warnock señalados por Echeita (2006) son:

- 1) Considerar que todos los niños son educables
- 2) Recordar el derecho a la educación como un derecho universal
- 3) Los fines de la educación son los mismos para todos
- 4) Todos los niños con deficiencias deben recibir atención educativa
- 5) Las NEE constituyen un continuo, de tal forma que, la atención deberá brindarse de forma temporal o permanente según sea el caso
- 6) Abolir las clasificaciones por deficiencias
- 7) Usar el término “dificultad de aprendizaje” para referirse a quienes necesitan ayuda especial
- 8) Pensar en la educación para los menores de cinco años y para los jóvenes con NEE
- 9) Señalar la urgente formación y perfeccionamiento del profesorado como una necesidad
- 10) Resaltar la importancia de la presencia de alumnos con NEE en el aula

La conjunción de los elementos anteriores derivó en replanteamientos conceptuales y prácticos, en éste último, de acuerdo con Marchesi y Martín (1996) el más importante fue la puesta en marcha de proyectos de integración educativa.

1.2.1 Condiciones para la integración educativa

La integración es un proceso dinámico, que tiene diferentes estilos en su organización y realización, de acuerdo con la realidad de cada institución educativa y las necesidades de los alumnos (Marchesi & Martín, citado en Marchesi, 1991). A pesar de las diferencias que se pueden encontrar entre cada proyecto, la esencia de dicho movimiento se manifiesta claramente en las siguientes líneas de Birch (1974, citado en Bautista, 2002) al referirse a éste como “... un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje (p. 39)”.

Como se señaló en párrafos anteriores, la integración educativa demanda cambios en la ideología acerca de cómo concebir y brindar atención a las personas con NEE, así como en el lenguaje empleado para referirse a sus necesidades particulares y en las prácticas educativas. En relación a estas últimas, es importante mencionar que aún cuando éstas están influidas por las características de cada institución, deben orientarse por los principios filosóficos e ideológicos de la integración educativa: la normalización, la individualización y la sectorización. El primero se refiere a que el proceso educativo de los alumnos con NEE debe desarrollarse en un ambiente lo menos restrictivo posible; la individualización plantea que la atención a los alumnos se ajustará a sus características, así que las metodologías y programaciones educativas deberán ser individualizadas; mientras que, la sectorización, señala que los apoyos y servicios deben brindarse donde se produce la necesidad, es decir en la comunidad, evitando desplazamientos; además, el sistema educativo deberá responder a su contexto personal, familiar, de residencia, etc. (Bautista, 2002; León, 2001).

Con lo planteado hasta el momento, es evidente que la integración educativa no debe entenderse como un conjunto de lineamientos o actividades que deben replicarse en todas

las instituciones educativas para conseguir tal fin, ni tampoco que el nivel de integración que se conseguirá será el mismo en todos los casos, pues como señalan Marchesi y Martín (1996), el nivel de integración que se lleve a cabo dependerá de cual permite favorecer el desarrollo personal, intelectual y social del alumno.

Como muestra de lo anterior, se tienen las tres diferentes formas de integración planteadas en el informe Warnock: física, social y funcional. En la primera, las clases o unidades de educación especial y la escuela ordinaria tienen una organización independiente a pesar de estar en el mismo lugar y tener espacios comunes. La integración social se refiere a que los alumnos con NEE y los de las aulas regulares comparten algunas actividades extraescolares y juegos. Mientras que, en la integración funcional, los alumnos con NEE se incorporan en la dinámica de la escuela y comparten tiempo con los alumnos de las aulas regulares, ya sea de manera parcial o completa (Marchesi, 1991). Así como los modelos de integración planteados por Hegarty (1988), Birch (1974) o Deno (1970) por mencionar algunos, que orientan sobre aspectos organizativos para un proyecto de integración educativa.

Por ejemplo, el modelo propuesto por Deno en los años 70's, señalado por Marchesi y Martín (1996) como un punto de referencia en los trabajos más modernos, al centrarse en las posibilidades educativas y de aprendizaje de los alumnos, denominado de Cascada, fue desarrollado desde la perspectiva de la estructura organizativa óptima para dar respuesta a las NEE, a través del planteamiento de diferentes grados en el proceso de integración. Como puede observarse en la figura 1, este modelo sugiere siete diferentes niveles de actuación para trabajar en la integración de los alumnos con NEE, señalando los diferentes servicios que se pueden ofrecer de acuerdo con las necesidades de la población, partiendo desde niveles en donde el alumno pasa todo el tiempo en un aula regular recibiendo o no

algún apoyo, hasta un nivel en donde la asistencia a un entorno educativo es poco viable. Pues es importante recordar que aún cuando la integración educativa es deseable, lo primordial es garantizar el desarrollo y bienestar de los alumnos, por lo que la mejor atención es aquella que realmente logre atender sus necesidades.

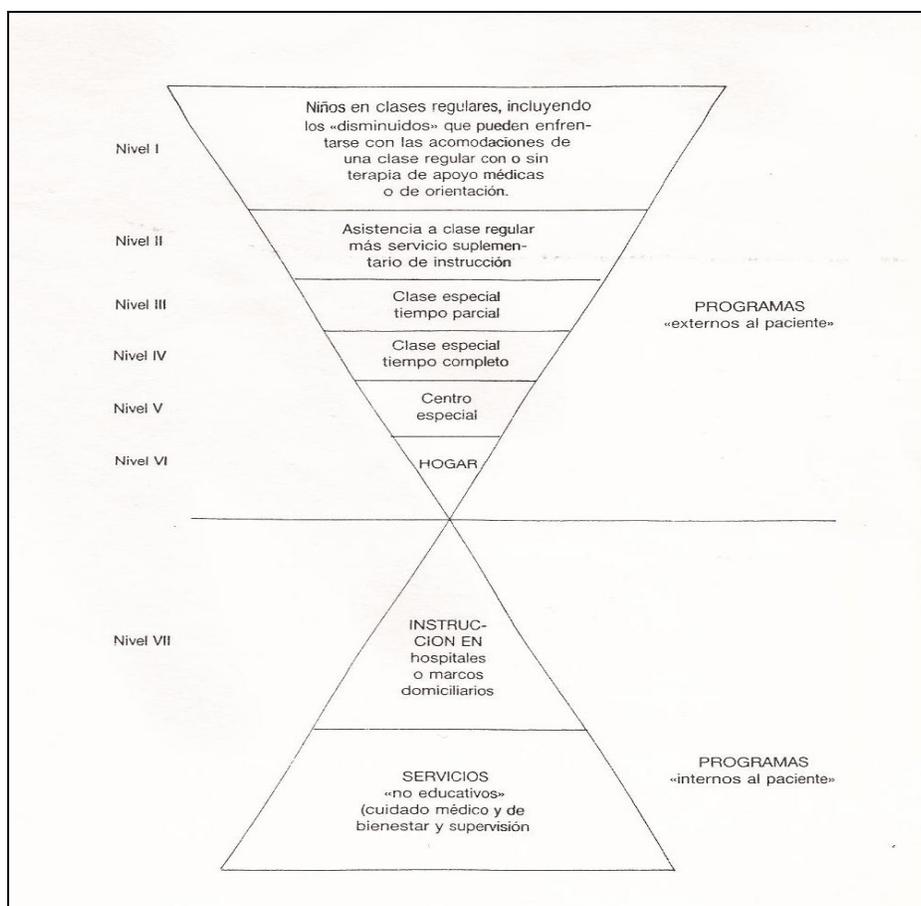


Figura 1. Sistema en cascada descrito por Deno en 1970, tomado de Marchesi (1991, p. 299).

Finalmente, Bautista (2002) señala algunos otros elementos a tomar en cuenta para que la integración educativa se lleve a cabo de manera óptima: realizar modificaciones en la organización, estructura, metodología y objetivos, contar con los recursos personales, materiales y didácticos suficientes, la formación y el perfeccionamiento del profesorado y

demás profesionales relacionados con la integración escolar, buena disposición para trabajar en equipo y un diseño curricular único, abierto y flexible, que permita las oportunas adaptaciones curriculares.

1.2.2 Adecuaciones curriculares

La integración educativa resaltó la necesidad de atender a la diversidad que existe en el aula, para ello los docentes tendrían que reconocer que cada uno de los alumnos es diferente y, por lo tanto, requieren de apoyos diversos y diferenciados para alcanzar los objetivos educativos, por lo que la labor del docente es la identificación e incorporación de éstos, es decir, realizar adecuaciones curriculares.

González et al. (1995) define a una adaptación curricular como:

“... una secuencia de acciones sobre el curriculum escolar diseñado para una población dada, que conducen a la modificación de uno o más de sus elementos básicos (qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar), cuya finalidad es la de posibilitar al máximo de individualización didáctica en el contexto más normalizado posible para aquellos alumnos que presentan cualquier tipo de necesidad educativa especial ...” (p. 82).

Existen dos criterios para clasificar las adaptaciones curriculares. El primero de ellos es la temporalidad, teniendo así adecuaciones curriculares temporales y adecuaciones curriculares permanentes. El segundo, está en función de su especificidad, distinguiendo entre adaptaciones significativas y no significativas.

Realizar una adecuación significativa implica modificar las competencias, los propósitos y/o los objetivos establecidos para el alumnado de una determinada etapa, ya

que en este caso el desarrollo de las capacidades del alumno y el logro de competencias no alcanza el nivel previsto para continuar estudios superiores, sin embargo se deben seguir ofertando aprendizajes diversificados para su incorporación al mundo laboral. Por otro lado, hacer una adecuación no significativa, conlleva a que el alumno alcance las competencias y objetivos establecidos para su etapa educativa a través de ajustes o modificaciones en uno o en varios de los diferentes aspectos del curriculum (Casanova, 2011). En la tabla 1, se muestran a manera de ejemplo, algunos ajustes que se pueden realizar en diferentes elementos curriculares para una adecuación significativa y una adecuación no significativa.

Tabla 1. Resumen general de las adaptaciones del curriculum

ELEMENTOS CURRICULARES	TIPOS DE ADAPTACIÓN	
	NO SIGNIFICATIVAS	SIGNIFICATIVAS
OBJETIVOS	Priorización de unos frente a otros, atendiendo a criterios de funcionalidad. Secuenciación.	Eliminación de objetivos básicos. Introducción de objetivos específicos, complementarios y/o alternativos.
CONTENIDOS	Priorización de áreas o bloques. Priorización de un tipo de contenidos (por ej., actitudes) frente a otros. Modificación de la secuencia. Eliminación de contenidos secundarios	Introducción de contenidos específicos complementarios y/o alternativos. Eliminación de contenidos nucleares del curriculum general.
METODOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA	Modificación de agrupamientos previstos. Modificación de la organización espacial y/o temporal. Modificación de los procedimientos didácticos ordinarios. Introducción de actividades alternativas y/o complementarias. Modificación del nivel de abstracción y/o complejidad de las actividades. Modificación de la selección de materiales. Adaptación de materiales.	Introducción de métodos y procedimientos complementarios y/o alternativos de enseñanza y aprendizaje. Organización. Introducción de recursos específicos de acceso al curriculum.
EVALUACIÓN	Modificación de la selección de técnicas e instrumentos de evaluación. Adaptación de las técnicas e instrumentos de evaluación.	Introducción de criterios de evaluación específicos. Eliminación de criterios de evaluación generales. Adaptación de criterios de evaluación comunes. Modificación de los criterios de promoción.
TIEMPOS	Modificación de la temporalización prevista para un determinado aprendizaje o varios.	Prolongación por un año o más de la permanencia en el mismo Ciclo.

Nota. Tomado de González et al. (1995, p. 103).

En algunos casos, además de las adecuaciones curriculares (o en lugar de ellas) será necesario realizar adecuaciones de acceso, las cuales incluyen los ajustes en el entorno físico y los apoyos como, por ejemplo, el sistema Braille o la lengua de señas. Es igualmente importante, mencionar las adaptaciones que se realizan para favorecer el proceso educativo de un niño que muestra talento en un área determinada o bien que presenta aptitudes sobresalientes, denominadas adecuaciones de ampliación o de profundización curricular (Casanova, 2011).

1.2.3 La integración educativa en México

Las acciones hacia la integración educativa en México iniciaron a mediados de los años 70's, con la implementación de grupos integrados de 1º, para apoyar a los niños con dificultades de aprendizaje en las matemáticas y la lengua escrita. Sin embargo, las acciones más contundentes se dieron a partir de la década de los 90's (SEP, 2002).

En México, la integración educativa fue consecuencia de la suscripción al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al Artículo 3º de la Carta Magna y la promulgación de la Ley General de Educación; tomando como punto de partida el reconocimiento al derecho a una educación de calidad para potencializar el desarrollo de las habilidades de los alumnos y combatir la discriminación, la segregación y la etiquetación de la que era sujeta la población receptora de los servicios de educación especial (SEP, 2002).

En el territorio mexicano, la integración se ha entendido de la siguiente manera: "...implica que los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales estudien en las escuelas y aulas de educación regular, con los apoyos curriculares, organizativos y materiales necesarios" (SEP, 2002, p. 26).

Como se señala en párrafos anteriores, la integración educativa demanda un cambio importante en las instituciones, pero en el caso de la educación pública, estos cambios no se reducen a una escuela en particular sino al sistema educativo en general, por eso para dar paso a estos nuevos planteamientos era necesaria una reestructuración de los servicios ofrecidos por la Educación Especial, siendo éste uno de los cambios más profundos que experimentó el sistema educativo, pues además de la nueva forma de trabajo, se descentralizaron los servicios de Educación Especial que originalmente dependían de la Dirección General de Educación Especial (DGEE).

Antes del planteamiento de la integración educativa los servicios de educación especial estaban organizados de la siguiente manera (SEP, 2002):

- a) **Servicios indispensables.** Eran servicios brindados en espacios separados a la educación regular para los alumnos con discapacidad a través de los Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y los Centros de Capacitación Especial y Grupos Integrados B (estos últimos atendían a niños con deficiencia mental leve y niños hipoacúsicos en escuelas regulares).

- b) **Servicios complementarios.** Estos servicios se brindaban a los alumnos inscritos en la educación regular con dificultades de aprendizaje, aprovechamiento escolar, lenguaje o conducta en los Centros Psicopedagógicos, Grupos Integrados A y las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

En educación Preescolar también se ofrecían servicios indispensables y complementarios a través de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación

Preescolar (CAPEP) pero estos no dependían de la D.G.E.E. sino de la Dirección General de Educación Preescolar.

Además, existían otras instancias denominadas Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) en los que se desempeñaban las funciones que su nombre describe.

La reorientación estableció que los servicios de educación especial debían brindarse a partir de las siguientes instancias (SEP, 2002):

- **Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)** y los **Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP)**. Su función es apoyar el proceso de integración de los alumnos de educación primaria o preescolar con NEE respectivamente, principalmente de aquellos cuyas NEE son derivadas de una discapacidad, en las aulas de educación inicial y básica regular.
- **Centros de Atención Múltiple (CAM)**. Estos centros sustituyeron a los servicios escolarizados de educación especial, adquiriendo la función de ofrecer educación básica para los alumnos con NEE derivadas de una discapacidad y para los alumnos con discapacidad múltiple, que no logran integrarse al aula regular (lo que se esperaba sólo ocurriera con niños y jóvenes con discapacidad severa o múltiple). Un CAM debe promover los propósitos generales de la educación, pero sin perder de vista las necesidades de los alumnos, por lo que trabaja con programas y recursos específicos para satisfacer las necesidades básicas de autonomía e integración social. Además, contribuye al proceso de integración mediante dos funciones: atender a los alumnos que necesiten de estrategias que les permitan acceder al curriculum general (por ejemplo, aprender el sistema Braille) o bien apoyando a los

alumnos que asisten a instituciones regulares mediante la orientación a los docentes o la atención directa a los alumnos en horarios alternos para ofrecer estrategias como la antes mencionada.

- **Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE).**

Estos centros son los encargados de brindar información y orientación a las familias de los alumnos con NEE y a la comunidad en general, sobre las opciones educativas de estos alumnos, así como a los docentes acerca de las estrategias que pueden implementar para atender oportunamente las NEE de sus alumnos.

Tras dicha reorientación, la prestación de los servicios de Educación Especial se encontraba con dificultades, que se esperaba fueran resueltas mediante la implementación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa en 2002, en el cual se establecieron líneas de acción para subsanarlas (SEP, 2002):

- a) Dada la ambigüedad del término NEE entre los receptores de estos servicios se encontraban alumnos con dificultades en matemáticas o en lectura y escritura o bien con problemas de conducta, mientras que varios de los alumnos con discapacidad, no eran receptores de estos servicios.
- b) No se tenían cifras precisas sobre la población con discapacidad que requería los servicios, lo que es de gran importancia para la expansión de los mismos.
- c) Los servicios eran insuficientes, principalmente, en zonas rurales.
- d) Alrededor del 40% de la población docente no tenía formación en Educación Especial.

- e) Los planes de estudio de las Escuelas Normales no estaban actualizados.
- f) Los recursos materiales eran insuficientes, por ejemplo, no había suficientes libros en Braille para los alumnos.
- g) Había instituciones de educación inicial y básica que no contaban con las adecuaciones de acceso ni mobiliario convenientes.
- h) En el caso particular de los CAM, en un grupo se encontraban personas con diferentes discapacidades, lo que dificulta una adecuada atención a sus necesidades.

1.2.4 Reflexiones sobre la integración educativa

En su momento, la integración educativa se vislumbró como una forma válida para reclamar la justicia e igualdad en el contexto educativo. Sin embargo, a pesar de que existían proyectos de integración exitosos que avalaban el desarrollo de dicha propuesta, Marchesi y Martín (1996) señalaron algunas inconsistencias, por ejemplo, la integración educativa demandaba un sistema cooperativo, solidario y respetuoso lo cual resultaba lejano de los contextos en los que primaba el éxito académico, el rendimiento y la competencia. Por otro lado, el uso del término NEE, a pesar del valor histórico en la transformación educativa, resultaba ambiguo pues incluía a muchos niños y parecía señalar que las necesidades sólo se producían en el contexto educativo, dejando de lado que algunas de ellas podían producirse en la familia, la clase social o la etnia y, quizá el aspecto más cuestionable de la integración educativa, la completa anulación de las prácticas segregadoras mediante la integración, pues la presencia en el aula regular de los niños comúnmente excluidos de ésta, no garantizaba su integración con la comunidad escolar ni mucho menos que estuviesen desarrollando por completo las habilidades necesarias para su integración social.

1.3 Origen de la educación inclusiva

No existe consenso en cuanto al momento en que la educación inclusiva comenzó a impregnar los discursos y prácticas educativas. Por ejemplo, León (2001) sugiere que los orígenes de la educación inclusiva se pueden rastrear en la *Public Law* 94-142 de Estados Unidos en 1975, con el planteamiento del concepto “ambiente menos restrictivo” al que considera su antecedente conceptual y que hacía referencia a la demanda de una educación pública apropiada para los alumnos con deficiencias en ambientes menos restrictivos, es decir, en clases de educación general. Castejón (2002) y Echeita (2006) señalan que su nacimiento fue en la década de los 90’s ya que la concepción de escuela inclusiva se ve reflejada en la Declaración de Salamanca; Payá (2010) también señala la década de los 90’s, pero este autor sugiere la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos como el documento donde se hizo presente este concepto.

Lo que es indiscutible, es que la educación inclusiva cobró fuerza en la década de los 90’s, momento en el que tuvieron lugar tanto la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en 1990 como la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad de Salamanca en 1994. Dada la trascendencia de ambos eventos y de los documentos generados a partir de ellas, que han estipulado estrategias que orientan el trabajo y planteamiento de políticas educativas para alcanzar la meta de una educación inclusiva, se mencionarán brevemente algunos aspectos sobresalientes de éstos.

En marzo de 1990 se celebró La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos teniendo como contexto una situación difícil en el ámbito educativo caracterizada por la evidente falta de acceso al sistema educativo, aún cuando éste es un derecho fundamental. De igual forma, la población mostraba falta de conocimientos para hacer uso de las nuevas tecnologías, lo que tuvo un efecto negativo, pues esto dificultaba hacer frente al cambio

social que el uso de éstas había desencadenado. Además la baja eficiencia terminal en la educación básica, que se traducía en la carencia de las capacidades básicas que debería favorecer la escuela. Esto, ante una creciente expansión de la idea que señalaba a la educación como la vía para mejorar la calidad de vida y para el progreso social, económico y cultural, llevó a que durante esta reunión el punto de partida fuera replantear qué es la educación (UNESCO, 1990).

La Conferencia fue convocada por los jefes ejecutivos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial. Esta Conferencia y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje derivado de ésta, reflejan el consenso mundial sobre una nueva visión de la educación básica y el compromiso para satisfacer las necesidades esenciales de aprendizaje de la población.

Algunos de los aspectos más sobresalientes de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos son (UNESCO, 1990):

- 1) Ofrecer las condiciones necesarias para aprovechar las oportunidades educativas.
- 2) Proveer las herramientas necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo y la solución de problemas, así como los contenidos básicos (conocimientos teóricos, valores y actitudes).
- 3) Universalizar el acceso a la educación y así fomentar la equidad.
- 4) Promover el interés por los resultados efectivos y no sólo por incrementar la matrícula o la entrega de certificados.

- 5) La ampliación de los alcances de la educación básica, a través de la oferta de educación primaria y programas de alfabetización para jóvenes y adultos, capacitación técnica, programas formales y no formales en salud.
- 6) Mejorar las condiciones de aprendizaje refiriéndose tanto al ambiente como a las condiciones en que los niños se involucran en este proceso (señalando principalmente al estado de salud general de los niños).
- 7) La solidaridad internacional para atender las necesidades de la población y destinar los recursos necesarios para estos fines.

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad celebrada en 1994 en Salamanca dio origen a la Declaración de Salamanca y al Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. En la primera, se reafirma el reconocimiento del derecho a la educación, de la diversidad entre los individuos y la necesidad de que los sistemas educativos den respuesta a dicha diversidad, de la importancia de la integración educativa así como de las actividades del gobierno para dar respuesta a las necesidades de todos los niños. Resaltando la participación de los padres, las comunidades y las personas con discapacidad en la planificación y en la toma de decisiones para atender a niños con NEE (UNESCO, 1994).

En el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales se establece la necesidad de una escuela para todos y la integración educativa como medio eficaz para fomentar la solidaridad entre los niños con NEE y sus compañeros. En relación a las instituciones de educación especial, se sugiere que éstas se destinen como centros de formación para el personal docente, al igual que los departamentos dentro de las escuelas ordinarias. Respecto a la formación docente, también señala la importancia de la

investigación, evaluación y preparación tanto de los docentes como de aquellas personas encargadas de formar a los profesores. Y muy relacionado con lo anterior, se establece la importancia de incluir a las personas adultas con discapacidad y de contar con personal con discapacidad para colaborar en las instituciones mostrándose como modelos para los alumnos con discapacidad (UNESCO, 1994).

Esta nueva forma de entender la educación, se perfilaba como un reto para los sistemas educativos a nivel mundial, y evidentemente lo ha sido, pues en esta ocasión no solo se estaba cuestionando la atención brindada a los alumnos con NEE, sino más bien la educación ofertada a toda la población. Los planteamientos de los documentos antes mencionados sirvieron de fundamento para comenzar a generar estrategias pero, sobre todo, políticas educativas a nivel internacional, que han orientado la labor de las instituciones educativas en el intento por ofrecer una educación para todos.

1.3.1 Principios de la educación inclusiva

La inclusión educativa como una nueva forma de entender la educación, la escuela y el vínculo entre ésta y la sociedad, o como lo sugieren Skrtic y otros (1996, citado en Araque & Barrio, 2010) “la nueva lógica cultural”, correspondiente con las condiciones históricas del siglo XXI, se sustenta en dos conceptos fundamentales: la atención a la diversidad y el derecho a la educación.

Reconocer la diversidad en el alumnado es fundamental, ya que aún cuando se encuentren dos alumnos de la misma edad, las historias de vida y educativas de cada uno es distinta, por lo que la respuesta educativa también tendría que serlo. Esta diversidad, puede encontrar su explicación en uno o varios aspectos, los cuales han sido agrupados por Casanova (2011) como lo muestra la tabla 2. La autora señala que la distribución de estos

aspectos no debe ser tomada como una forma de clasificar a los alumnos sino más bien como una orientación para la organización escolar y el diseño curricular.

Tabla 2. Diferencias del alumnado en los sistemas educativos

De carácter general	De capacidad	Por razones sociales	Por razones de salud
Estilo cognitivo	Alta capacidad	Itinerancia/ migración	Hospitalización
Ritmo de aprendizaje	Talento	Ubicación en entornos aislados o rurales	Convalecencia
Intereses y motivaciones personales	Dificultad de aprendizaje	Pertenencia a minorías étnicas o culturales	Trastornos crónicos
Inteligencias múltiples	Discapacidad intelectual	Desarrollo en entornos desfavorecidos cultural y económicamente	
Sexo/género	Discapacidad sensorial	Desarrollo en entornos familiares desestructurados	
	Discapacidad motora	Desconocimiento de la lengua vehicular del sistema educativo	
	Trastornos generalizados del desarrollo		

Nota. Tomado de Casanova (2011, p. 68).

Atender a la diversidad, supone la aplicación de un modelo que ofrezca a cada alumno la ayuda pedagógica que necesita, esto es, adaptar la enseñanza a sus capacidades, intereses y motivaciones (Araque & Barrio, 2010).

A diferencia de la integración educativa, la educación inclusiva, no se enfoca sólo en los alumnos con NEE, sino en todos los alumnos o quizá sería más conveniente decir en todas las personas, pues en las políticas educativas generadas bajo la óptica de la educación inclusiva se puede observar que no sólo se enfocan en la educación de la infancia sino también de los jóvenes y los adultos; en el caso de los primeros, para contribuir en su transición hacia la vida laboral mientras que, para los adultos, hacen énfasis en quienes no pudieron acceder a la alfabetización durante la infancia.

El objetivo de las políticas de inclusión educativa sería la construcción de escuelas inclusivas y en consecuencia de una sociedad incluyente, para ello la práctica educativa

tendría que sustentarse al menos en los siguientes fundamentos: la aceptación de un alumnado diverso y que dicha diversidad supone una riqueza en el aula y para las posibilidades de aprendizaje, más que obstáculos a superar, reconocer el potencial que existe en cada uno de los alumnos para el aprendizaje y que el desarrollo de éste dependerá del ambiente, la estimulación y las actividades que se les proporcionen (León, 2001) y ser una escuela comprensiva e integradora, en la cual a los alumnos de una misma edad y grado escolar se le oferten contenidos comunes al tiempo que se consideran sus diferencias y se ofrecen apoyos, en caso de ser necesario. Para ello, Casanova (2011) señala que el curriculum deberá ser lo suficientemente flexible, esto es, que les brinde un margen de autonomía a los docentes para realizar las adaptaciones necesarias sin renunciar a una base cultural común. La preferencia por un curriculum flexible estriba en la congruencia entre sus características (ver tabla 3) y los principios de la educación inclusiva, con miras a construir una sociedad democrática, participativa y diversa.

Tabla 3. Características de los modelos curriculares abiertos

Características de los modelos curriculares abiertos
<ul style="list-style-type: none">- Parten de la concepción de la persona como agente activo, comprometido y en constante interacción con su entorno.- Dan relevancia a los intereses, culturas o circunstancias individuales.- Consideran positivas las posibles situaciones de desequilibrio que pueden aparecer por el cambio de personas que actúan en el programa, al igual que por las influencias externas que se generan.- Adaptan los programas de forma permanente, en función de la evaluación de los procesos educativos.- Consideran el proceso de aprendizaje como un desarrollo de estructuras cognoscitivas de creciente complejidad, que exige continuas reorganizaciones del mismo.- Hacen depender este proceso de amplios repertorios de experiencias para cada estadio madurativo.- Otorgan gran importancia a los planteamientos interdisciplinarios para lograr aprendizajes significativos y contextualizados.- Rompen las barreras disciplinares mediante situaciones de trabajo que precisan síntesis o entrecruzamiento de conocimientos.- Adaptan cualquiera de los elementos curriculares a las diferencias de cada uno de los alumnos.- Consideran al alumno como autor y protagonista de su propio aprendizaje y desarrollo personal.- Consideran al profesor como autor, aplicador y evaluador (no exhaustivo) del programa.- Centran las técnicas de evaluación en las relaciones interpersonales, la observación de los procesos y la utilización del entorno educativo por parte del alumnado.- No plantean reglas fijas de éxito y las expectativas sobre los resultados dependen de la situación contextual.- Tienen más en cuenta los procesos que los resultados, si bien estos deben ser mejores que cuando los procesos no se consideran. Obviamente, si mejora el proceso debe mejorar el resultado.

Nota. La tabla 3 se construyó a partir de las características de los currículos abiertos señaladas por Casanova (2011, p. 62).

Finalmente, Araque y Barrio (2010) señalan que dado que la educación inclusiva trasciende al aula y a la escuela, pues esta última no es el único escenario formativo, la escuela también debe considerar los vínculos que tiene con otros agentes sociales.

1.3.2 Perspectivas de la inclusión

Araque y Barrio (2010), sugieren que el término educación inclusiva es genérico y más bien, engloba características comunes de diversos movimientos que están surgiendo, con la finalidad, de reducir la exclusión social mediante la educación. Algunos de estos

movimientos son: la inclusión total, escuela inclusiva, integración total y unificación de sistemas (León, 2001).

Echeita (2006) señala la existencia de varios discursos para aproximarse y explicar la educación inclusiva. Por lo que sugiere es pertinente hablar de inclusiones más que de inclusión, él señala la existencia de al menos cuatro perspectivas bien diferenciadas, que si bien todas buscan una educación que contribuya a reducir la exclusión social, como se verá enseguida, cada una pone el acento en diferentes elementos:

a) La educación inclusiva como educación para todos

Esta perspectiva hace énfasis en el derecho a la educación, por lo que insiste en la necesidad de un sistema educativo que acoja a todos los alumnos y no a la mayoría, respetando las diferencias entre cada uno y ofertando recursos pedagógicos eficaces, rentables y útiles para promover su educación y con ello el desarrollo de las naciones (Echeita, 2006).

b) La educación inclusiva como valor

Considera que la inclusión es una cuestión de valores y una forma de vivir. La siguiente cita refleja claramente cómo concibe esta perspectiva a la escuela inclusiva:

“Sería un lugar en el que, todos sus miembros tanto los alumnos como los adultos, se sientan acogidos y miembros en pleno derecho, valorados e importantes por su comunidad donde nadie, por aprender de una forma diferente o porque tuviera características singulares de uno u otro tipo, se situaría por encima o por debajo de los demás y donde todos estuvieran llamados a aprender lo máximo posible en relación a sus intereses, capacidades y motivaciones. La pequeña comunidad escolar

así constituida vendría a ser el sustento de los atributos de una sociedad verdaderamente humana y democrática” (Echeita, 2006, p. 96-97).

c) La educación inclusiva como garantía social

Para esta perspectiva, la educación inclusiva es un mecanismo de garantía social para todos. A través del cual se tendrían que desarrollar todas las competencias intelectuales, sociales y morales que necesita un individuo (determinados por la nueva sociedad, en particular por las necesidades de la sociedad de la información), de tal forma que la educación se convertiría en un mecanismo igualador e inclusivo, al permitir que cada ciudadano ejerza sus derechos y tenga acceso a un empleo digno (Echeita, 2006).

d) La educación inclusiva como participación

Para Booth y Ainscow (1998, citado en Echeita, 2006), la inclusión es “el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículo, en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en los mismos” (p. 93).

Echeita (2006) señala algunos elementos sobresalientes de esta perspectiva, el primero de ellos tiene que ver con la forma en cómo se entiende la inclusión, concibiendo que la inclusión-exclusión son los extremos de un proceso en el que el avance hacia uno resulta en la reducción del otro. El segundo, sugiere la importancia de considerar a la escuela en movimiento, por lo que no es factible hablar de un modelo fijo para la educación inclusiva. El tercero, relacionado con el aprendizaje, resalta que los alumnos no sólo deben estar en la escuela sino también aprovechar al máximo sus oportunidades de aprendizaje mientras se encuentren en ella. Y el cuarto, se refiere al impacto de la

inclusión en la comunidad y no solo en la escuela, pues la inclusión es un proceso que tiene implicaciones en la cultura, en la política y en el aula.

1.3.2.1 Barreras para el aprendizaje y la participación

Bajo la perspectiva de la inclusión como participación, se ha desarrollado el concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación” el cual, como señala Echeita (2006), tiene un papel nuclear en este planteamiento.

El concepto “barreras para el aprendizaje y la participación” hace referencia a las dificultades con que se encuentran los alumnos como resultado de la interacción con su contexto. Dichas barreras, encuentran su origen en las políticas, las actitudes, las prácticas, la organización escolar, la forma en que se plantean las actividades de enseñanza-aprendizaje y/o en la cultura de la institución educativa (Echeita, 2006). Dado que el origen de las barreras para el aprendizaje y la participación tienen un carácter social, esto plantea la posibilidad de eliminarlas o minimizarlas, y para ello, la escuela tiene un papel fundamental. Evitando así, que las diferencias que existen entre los alumnos se conviertan en desigualdades educativas (Both, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw, 2000).

Una de las herramientas más reconocidas para orientar el desarrollo de prácticas inclusivas es *Index for Inclusion*, que consiste en un conjunto de materiales que revisa y colabora en la mejora de las prácticas de las instituciones educativas tomando en cuenta los puntos de vista de todas las personas que conforman la institución educativa, incluida la familia y otros miembros de la comunidad, a través del trabajo en cinco etapas. La primera de ellas, consiste en la conformación de un equipo de coordinación, el cual es el encargado de informarse y compartir dicha información con el resto de la comunidad, durante la

segunda etapa, se hace un análisis de la escuela y la identificación de prioridades, que se retoman en la tercera etapa, que consiste en las modificaciones en el plan de trabajo, las cuales se materializan en la etapa cuatro, que consiste en la implementación del plan de trabajo modificado, para finalmente, durante una quinta etapa, evaluar las culturas, políticas y prácticas inclusivas (Both et al. 2000).

La revisión de las prácticas inclusivas se hace principalmente a través de indicadores, los cuales se fundamentan en los siguientes principios (Ainscow, 2001, p. 203):

- 1) La inclusión es un valor básico que se extiende a todos los niños: a todos corresponde y todos son bienvenidos
- 2) La inclusión no es condicional y los programas deben adaptarse al niño y no los niños al programa
- 3) La educación especial debe convertirse en un elemento de la educación general, unificándose los dos sistemas en sus esfuerzos para satisfacer las necesidades de los niños
- 4) Los niños con discapacidades deben ser participantes plenos y activos en la escuela y en la comunidad desempeñando funciones socialmente valoradas

Como puede observarse, el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, incluye a todos los niños, no sólo a aquellos considerados con NEE, lo que reitera que no son ellos la razón por la cual deben mejorar las prácticas educativas o quienes se benefician con ello, ya que las prácticas inclusivas favorecen a toda la comunidad educativa.

1.4 Conclusiones del capítulo

Como puede observarse la atención de las personas con NEE ha atravesado por problemas importantes, todavía muchos de ellos sin resolver, en particular el que tiene que ver con la exclusión o la marginación de los alumnos, y es que la integración educativa, tampoco ha conseguido terminar con ella, pues aún cuando ha incrementado la presencia física de los alumnos en el sistema regular, todavía hay muchas dudas acerca de su verdadera integración.

Como se apuntaba al inicio del capítulo, el planteamiento de la inclusión educativa no quiere decir que el proceso de integración educativa haya concluido y ahora se busque otra alternativa, por el contrario, ha resaltado la importancia de llevar a los alumnos a las aulas, aunque asumiendo un reto mayor, pues esta vez, no sólo habrá que ocuparse para potencializar el desarrollo de los niños con NEE sino de todos y cada uno de los alumnos, lo que sin duda, se traducirá en un arduo trabajo con resultados a largo plazo pero también refleja la imperiosa necesidad de dejar de hacer una división entre lo que ocurre dentro y fuera de la escuela, pues si se toma en cuenta que el objetivo último de la educación inclusiva es lograr una transformación en la sociedad, habría que cuestionarnos también qué se hace fuera del ámbito educativo para lograrlo.

CAPITULO 2

ASPECTOS GENERALES DEL DESARROLLO DEL NIÑO SORDO

La presencia de una deficiencia sensorial invariablemente repercute en el desarrollo de los individuos, sin embargo, la forma en que influye en cada persona, es distinta. No sólo por las diferentes actividades que limita sino también porque en su expresión se conjugan diversos factores, tales como el momento en que se origina y diagnostica o la atención que recibe la persona; lo que influye sustancialmente en la experiencia de cada individuo y en sus posibilidades de desarrollo en los diferentes ámbitos de su vida. La diversidad que existe entre las personas sordas da muestra de lo anterior, pues en este caso, además hay que considerar factores como la estructura auditiva afectada y las características del ambiente familiar, en este punto Castejón y Navas (2002) destacan identificar si hay aceptación por los miembros de la familia, la existencia de otros miembros de la familia con sordera, en particular entre los padres, lo que determina la calidad de los intercambios comunicativos y la modalidad comunicativa usada, así como variables académicas relacionadas, principalmente, con el tipo de institución educativa.

A continuación, se hace una breve presentación de la terminología usada para referirse a la población que presenta pérdidas auditivas, de las diferentes clasificaciones que se han desarrollado a partir de la heterogeneidad de factores involucrados en ellas y sobre los aspectos generales del desarrollo psicológico de esta población.

2.1 Definiciones

Las características de la población sorda no son las únicas en las que se observan diferentes posibilidades sino también en los términos usados para referirse a ellas. Entre los

términos más populares se encuentran: personas con discapacidad auditiva, sordos, hipoacúsicos y Sordos (para referirse a las personas que se comunican mediante la lengua de señas). Actualmente tiene mayor difusión el uso del término sordera para referirse a pérdidas totales o casi totales e hipoacusia para las pérdidas parciales en la percepción auditiva (Fernández & Arco, 2004). Por otro lado, entre los términos usados cada vez menos están deficiente auditivo o sordomudo. Cada uno de ellos, acorde con las diferentes perspectivas desde las cuales se define o aborda la pérdida auditiva, ya sea un enfoque médico, social o socio-antropológico.

Desde una perspectiva médica y en términos cuantitativos, la deficiencia auditiva es entendida como: “grado de audición que se pierde, medido audiométricamente en decibelios (en el oído que esté en mejores condiciones)” (Alberte, 1988 citado en Fernández & Arco, 2004, p. 279).

Como se expuso anteriormente, la adopción del término discapacidad supone una perspectiva en la que el énfasis no se hace en el déficit, lo que no anula la existencia de éste, sino que más bien se centra en cómo su presencia dificulta realizar actividades que las personas sin dicho déficit pueden realizar. Desde esta perspectiva, la discapacidad auditiva es definida como: “la restricción en la función auditiva por alteraciones en oído externo, medio, interno o retrococleares, que a su vez pueden limitar la capacidad de comunicación” (Norma Oficial Mexicana para la Atención Integral a Personas con Discapacidad, 1998, p. 3).

En dicha definición se incluye la capacidad de comunicación como el elemento en el que claramente se manifiestan dificultades por parte de las personas con discapacidad auditiva, esto es, para comunicarse en una lengua oral que es utilizada por la mayoría de la población.

Finalmente, también existe una forma de definir a una persona con pérdida auditiva desde una perspectiva socio-antropológica. En este caso, se prefiere el término Sordo (con mayúscula), para referirse a ella, pues se considera que dicha persona tiene un déficit auditivo, que en este caso determina la adquisición de varias características culturales, incluida su lengua y, con ello, la pertenencia e identificación con una comunidad lingüística minoritaria.

2.2 Clasificaciones

Bajo la perspectiva de la integración, se ha intentado que la perspectiva médica-rehabilitadora no predomine en la atención a las personas sordas, pues la sordera no es una enfermedad que deba curarse sino una condición que requiere intervención multidisciplinaria. No obstante, bajo esta perspectiva se han desarrollado una serie de clasificaciones que en la actualidad, lejos de usarlas como etiquetas, aportan información valiosa para guiar el trabajo de los profesionales involucrados en la atención a la diversidad existente entre las personas sordas.

A partir de un criterio clínico, se tiene una clasificación que considera el lugar en el que se encuentra la lesión y el grado de pérdida auditiva.

Tomando en cuenta el primero de estos criterios, existen tres categorías (Fernández & Arco, 2004):

- a) Pérdidas conductivas o de transmisión.** El origen del déficit auditivo se sitúa en el oído externo o en el medio, afectando el nivel de audición más que la calidad.

b) Pérdidas neurosensoriales o de percepción. Se originan a partir de alguna dificultad en el oído interno o alguna estructura del sistema nervioso, afectando tanto el nivel como la calidad de la audición.

c) Pérdidas mixtas. Se combinan las dos categorías anteriores, resultando en baja percepción y distorsión auditiva.

La clasificación a partir del grado de pérdida auditiva (tabla 4), señala cuatro grados de sordera que se obtienen a partir de la audiometría.

Tabla 4. Clasificación de la sordera a partir del grado de pérdida auditiva

Grado de audición	Decibelios
Sordera leve	Pérdida media de 20 a 40 Db
Sordera media	Pérdida media entre 40 y 70 Db
Sordera severa	Pérdida media entre 70 y 90 dB
Sordera profunda	Pérdida media superior a 90 Db

Nota. Los criterios para ésta clasificación del grado de pérdida auditiva son los establecidos por la BIAP (Bureau Internationale de Audiologie et Phonologie) consultados en Silvestre (1998).

Teniendo en cuenta las dificultades para adquirir el lenguaje por la vía auditiva se tiene la siguiente clasificación (Lou, 2001):

a) Hipoacusia. La audición es potencialmente funcional, las prótesis ayudan a tal fin, aunque se observan deficiencias en la articulación y el vocabulario.

b) Sordera. La pérdida auditiva dificulta la adquisición del lenguaje por la vía auditiva y el uso de prótesis no aporta beneficios.

Generalmente las personas que tienen una pérdida igual o mayor a 90 dB se consideran personas sordas y las personas cuya pérdida está por debajo de este valor, se denominan hipoacusicas. Debido a que el habla humana se sitúa alrededor de los 60 dB, cuanto más se rebasa este valor, más dificultades hay para adquirir el lenguaje oral de forma auditiva.

Tomando en cuenta el momento en el desarrollo del lenguaje en el que aparece la pérdida auditiva, se denomina sordera prelocutiva cuando sucede antes de que se desarrollen las habilidades básicas del lenguaje oral y sordera poslocutiva, cuando su presencia es posterior al desarrollo de las habilidades básicas del lenguaje por el canal auditivo (Silvestre, 1998).

2.3 Desarrollo psicológico del niño sordo

Corvera y González (2000) señalan que ante una pérdida auditiva no sólo surge la necesidad de compensarla mediante otras vías sensoriales, por ejemplo, sustituir la comunicación oral por la manual, sino también la necesidad de identificar las repercusiones en la adquisición del lenguaje, en la relación con el entorno de la persona y en su propia organización psíquica. Es por ello, que entre los estudios sobre las características psicológicas de los niños sordos se hace énfasis en aspectos como: el lenguaje, la cognición, los procesos de comunicación, la personalidad, la adaptación, las habilidades sociales, entre otros.

Es importante tener en cuenta que las conclusiones de tales estudios no deben ser tomadas como perfiles psicológicos únicos de las personas sordas, pues no existen rasgos específicos de ellos que determinen la existencia de una “personalidad del sordo” pues como señalan Corvera y González (2000), en la organización psíquica influyen múltiples variables además de no dejar de lado el hecho de la unicidad personal. Así que existen tantas configuraciones de personalidad como personas sordas. Sin embargo, lo que sí se sugiere hacer a partir de dichas conclusiones, es considerarlas al momento de tomar decisiones para la educación de los niños sordos. Por tal motivo, es fundamental que los profesionales conozcan los rasgos más relevantes en cuanto al desarrollo físico, cognitivo y socio-afectivo del niño sordo, los cuales no deberán ser considerados descriptores generalizables a todos ellos, sino más bien, como un conjunto de características que, aunadas a las particularidades de cada niño, orientarán mejor el trabajo de los diferentes profesionales involucrados en la atención a esta población, al facilitar la comunicación multidisciplinaria.

2.3.1 Desarrollo físico del niño sordo

Los datos en relación al desarrollo físico son escasos. Alonso y Paniagua (1991), sugieren algunos elementos en los cuales sería recomendable trabajar para favorecer su desarrollo sensorial y motor. En relación con el primero, señalan la importancia que el niño sordo aprenda a responder a los estímulos sensoriales de su entorno, pues como se mencionó en el apartado anterior, al existir diferentes posibilidades en la pérdida auditiva, esto significa que hay restos auditivos que pueden ser aprovechados para que el niño se

familiarice con algunos sonidos del entorno que son importantes, por sí es que utiliza una prótesis auditiva o bien para favorecer la lectura labial.

También señalan que es importante, desarrollar vías compensatorias tales como la vista y las sensaciones vibrotáctiles, pues en los casos de mayor pérdida auditiva, éstas favorecerán su conexión con el mundo sonoro. Estos autores señalan que no hay evidencia de que el sentido de la vista se encuentre más desarrollado en las personas sordas, más bien lo que sucede es que utilizan en gran medida los indicios visuales y se basan en la información que les aporta esta vía sensorial. De igual forma, las sensaciones vibrotáctiles proveen información sobre el mundo sonoro al cual el niño no tiene acceso mediante la audición, por lo que enseñarle a localizar las fuentes de sonido a través de las vibraciones y facilitar que las asocie con su percepción auditiva, lo mantendrá en contacto con el mundo sonoro que le rodea. El desarrollo sensorial mantiene relación con el desarrollo de las habilidades motoras, en el caso particular de los niños sordos, estimularlo sensorialmente también contribuirá a disminuir las dificultades para la adquisición del ritmo.

Finalmente, en cuanto a su desarrollo motor, es importante favorecer la seguridad del niño sordo, pues la sobreprotección puede limitar sus posibilidades de explorar y aprender.

2.3.2 Desarrollo cognitivo del niño sordo

El estudio del desarrollo cognitivo del niño sordo es un tema que ha cobrado importancia a lo largo de varias décadas, y que ha transitado desde un enfoque dirigido principalmente a la medición de la inteligencia hacia el conocimiento del desarrollo de diferentes procesos psicológicos. A continuación se hace un breve resumen de las principales conclusiones a las que se ha llegado a lo largo de estas décadas de investigación en relación a la inteligencia de las personas sordas, así como acerca del desarrollo de

algunos procesos psicológicos que llaman la atención de manera sobresaliente: el lenguaje, el juego simbólico y la memoria.

2.3.2.1 Inteligencia

Castejón y Navas (2002), Torres, Rodríguez, Santana y González (1995), Marchesi (1991) y Moores (1978), sugieren que las investigaciones en torno a la inteligencia de las personas sordas pueden agruparse a través de etapas caracterizadas por la influencia de algunos teóricos, procedimientos y la generalización de algunas ideas derivadas de éstas, tal como se verá a continuación:

En la primera etapa, los trabajos más representativos son los realizados por Pitner y sus colaboradores a partir de 1920, utilizando *tests* como el de Percepción Espacial para evaluar percepción, aprendizaje y atención. Las conclusiones a las que llegaron, señalaron un retraso general en las habilidades mentales de las personas sordas en comparación con las personas oyentes, lo que llevó a una visión de menor nivel intelectual y de una forma de razonamiento diferente para las personas sordas. Estos resultados debieron ser tomados con reserva, pues son contradictorios, además, de que los instrumentos de evaluación eran del tipo lápiz-papel que también requerían respuestas verbales, lo cual resulta poco favorable para la evaluación de la población sorda (Marchesi, 1991; Torres, Rodríguez, Santana & González, 1995).

En la segunda etapa, comprendida entre los años 50's y 60's, el acento fueron las características del desarrollo cognitivo; los trabajos de Myklebust son los más representativos. Las conclusiones de estos trabajos señalan que las personas sordas no son menos inteligentes que las personas oyentes, sugieren una diferencia cualitativa en los resultados entre niños sordos y oyentes así como que la inteligencia de las personas sordas

está más ligada a lo concreto y observable presentando dificultades para la reflexión y el pensamiento abstracto, idea que tuvo una influencia notable sobre las prácticas pedagógicas. Una aportación importante de esta etapa fue el reconocimiento de que las pruebas usadas para evaluar a las personas con pérdidas auditivas no pueden ser las mismas que para aquellas sin pérdidas (Marchesi, 1991; Moores, 1978; Torres et al., 1995).

Las investigaciones realizadas durante la tercera etapa estuvieron sustentadas en las teorías del desarrollo intelectual de Piaget. Dichas teorías no fueron desarrolladas con población sorda, sin embargo se retomaron las tareas piagetianas para la evaluación de las habilidades cognitivas de las personas sordas. Los trabajos realizados por H. G. Furth durante la década de los 60's y 70's son de los más reconocidos de esta etapa, que permitieron poner a prueba una de las principales ideas de Piaget, acerca de que el lenguaje es un proceso subordinado en su aparición y desarrollo a la formación de los esquemas de pensamiento. Entre las aportaciones más sobresalientes de estos trabajos está el abandono de la perspectiva de deficiencia en las habilidades cognitivas, pues la competencia cognitiva de las personas sordas es semejante a la de las oyentes, aunque sí se observa mayor lentitud y menor flexibilidad en su desarrollo intelectual en algunas tareas, resultados atribuidos a las deficiencias experienciales. Los resultados obtenidos a partir de las teorías y metodologías de Piaget permearon de forma importante la educación de los niños sordos en la década de los 70's (Marchesi, 1991; Torres et al., 1995).

Por último, se encuentra la etapa en la que la influencia teórica de Vygotsky es notoria. Las investigaciones realizadas resaltan la importancia de las estrategias cognitivas, la representación mental de la realidad, la forma de estructurar sus experiencias y recuerdos y quizá de los aspectos más importantes, la necesidad de dejar de considerar que las personas sordas no tienen lenguaje y no olvidar que éste no está determinado solamente por el

desarrollo intelectual, así como que las relaciones sociales del niño favorecen el desarrollo cognitivo (Marchesi, 1991).

Sin duda, todas las etapas han dejado huella importante en la forma en que se han interpretado las habilidades cognitivas, siendo un aspecto medular en las representaciones y expectativas de éxito de los niños sordos para diferentes profesionales y, en particular, para los docentes, pues dichos resultados han guiado la toma de decisiones educativas y, en consecuencia, el futuro académico de muchos niños, aún cuando las conclusiones de algunas son cuestionables por la metodología usada y por dejar de lado los múltiples factores involucrados en el desarrollo cognitivo. Al respecto, Rittenhouse y Kenyon (1991, citado en Schirmer, 2001) sugieren a los docentes examinar el patrón de desarrollo individual de los niños en lugar de esperar a que sigan un patrón determinado, lo que les permitirá tomar en cuenta las habilidades de desarrollo y empatarlas con las necesidades y capacidades de cada niño.

2.3.2.2 Lenguaje

El eje de las investigaciones del niño sordo ha sido el lenguaje ya que en el desarrollo social es fundamental, al tener un papel sobresaliente en los procesos de comunicación y socialización (Fernández & Arco, 2004) y en el desarrollo cognitivo, dado que, su adquisición no se limita al aprendizaje de un código, es necesario conocer reglas sintácticas, semánticas y morfológicas, desarrollar un contexto cognitivo a partir de un conocimiento inferencial del mundo mediante la experiencia que se tiene del entorno físico y social, es decir, el lenguaje es un mediador simbólico en el pensamiento (Torres et al., 1995).

Durante muchos años, las personas sordas fueron consideradas personas sin lenguaje, al no ser posible apreciar que pronunciaran palabras o no con la fluidez que se da en las personas oyentes. Esta “ausencia de lenguaje” también fue asociada a una deficiencia mental (Corvera & González, 2000), idea que cobraba fuerza al obtenerse menor rendimiento en evaluaciones de habilidades cognitivas que, como se señaló anteriormente, hoy sabemos que tales resultados dependieron más del uso de pruebas inadecuadas que de la presencia de deficiencia mental.

Actualmente sabemos que los niños sordos tienen lenguaje, es decir, están dotados de la capacidad comunicativa, más bien de lo que carecen la mayoría de ellos es de un *input* lingüístico accesible que les permita llevar su proceso natural de adquisición del lenguaje, ya que la mayor parte de los niños sordos nacen en familias oyentes; lo que implica que los niños no escuchan las palabras de sus padres y tampoco reciben una retroalimentación de sus gestos, lo que obstaculiza la adquisición del lenguaje a una edad temprana (Valmaseda, 1995 citada en Fernández & Arco, 2004). Como se sabe, el desarrollo del lenguaje requiere de la interlocución de los adultos, a través de la cual los bebés descubren la naturaleza comunicativa del lenguaje, favoreciendo la adquisición de vocabulario y el descubrimiento de algunos aspectos formales del lenguaje.

Situación diferente, es la que vive aquel número reducido de niños sordos que son hijos de padres sordos, usuarios del lenguaje de señas, quienes cuentan con *inputs* lingüísticos de carácter viso-gestual, lo que les permite transitar dicho proceso sin mayores dificultades, ya que los niños responden a las señas que sus padres realizan y viceversa, lo que propicia que vayan desarrollando el lenguaje de señas.

Además de saber que los niños sordos tienen lenguaje, hoy día también se sabe que el proceso de desarrollo del lenguaje atraviesa etapas semejantes, sin importar si es una

modalidad oral o manual. Caselli (1983, citado en Marchesi, 1991) sugirió que al igual que con los niños oyentes, los niños sordos pasan por una etapa de gestos deícticos (usados para señalar, dar, mostrar o pedir algo) seguida de los primeros gestos referenciales (signos y palabras) que en un primer momento se vinculan a una acción para posteriormente usarse en diferentes contextos.

Otro ejemplo de semejanzas en el desarrollo del lenguaje es el balbuceo. En un niño oyente, el balbuceo es un elemento característico de su etapa prelingüística, en el caso de los niños sordos se observa un balbuceo manual, esto es, producen unas secuencias de gestos manuales similares a las señas del lenguaje de señas, pero que carecen de significado (Domínguez & Alonso, 2004). En estos balbuceos no se ve una evolución hacia las palabras como con los niños oyentes, sino que más bien es posible observar gestos, los cuales se consideran una equivalencia a la pronunciación de palabras (Petito & Marentette, 1991 citado en Fernández & Arco, 2004).

En cuanto a las primeras palabras o quizá sería más conveniente decir, las primeras señas, es posible observar errores como los que tiene cualquier niño oyente con la pronunciación de sus primeras palabras, sólo que en este caso se observan en la modificación de algunos parámetros de las señas (los cuales son descritos con mayor detalle en el capítulo tres), por ejemplo pueden cambiar un poco la configuración de la mano o el movimiento (Domínguez & Alonso, 2004). En relación a la configuración de la mano, también es importante señalar, que algunas modificaciones observadas se deben a la maduración para el control de algunos dedos. Boyes-Braem (1973, citado en Marchesi, 1991) sugieren que el control de los dedos anular y meñique se da más tarde que el de los otros dedos por lo que si la configuración que se necesita para ejecutar una seña todavía no

se encuentra dentro de las posibilidades del niño (debido al desarrollo), ésta es sustituida por una que si lo esté.

Además, se ha observado que las primeras señas se producen entre los 11 y 14 meses (edad en que también aparecen las primeras palabras en un niño oyente). Estas palabras pertenecen a los campos semánticos que generalmente adquiere primero un niño oyente, su conocimiento del lenguaje continua al adquirir mecanismos gramaticales como movimiento de las señas y expresiones faciales después de los tres años, progresando hasta dominar el aspecto más complejo, el uso del espacio (Domínguez & Alonso, 2004).

Como puede observarse, las dificultades que presentan los niños sordos para adquirir un lenguaje a una edad temprana están vinculadas al contexto en el que crecen y no a la falta de capacidad para ello. Por lo que es de gran importancia, que el niño esté expuesto a un entorno accesible para él, de lo contrario no puede adquirir un lenguaje de manera natural, lo que lleva a que se involucre en el proceso de aprendizaje del lenguaje, en un ambiente artificial, que claramente requiere mayor esfuerzo por parte del niño y de su familia.

2.3.2.3 Juego simbólico

El juego es una de las manifestaciones más claras de la función simbólica (habilidad para usar símbolos o representaciones mentales, palabras, números o imágenes a las cuales cada individuo asigna significados), además de tener un importante papel socializador.

Para comprender a detalle lo que es el juego simbólico se ha tomado la definición de Marchesi (1991): “El juego simbólico es una conducta de simulación, una forma de actuar “como si” fuera real, una transformación de los objetos y de las situaciones por impulso de la fantasía y del deseo” (p. 40).

Los análisis del juego simbólico se hacen al observar que los objetos inanimados son tratados como animados, las acciones diarias se realizan en ausencia de materiales necesarios, además generalmente las acciones no conducen al resultado habitual sino al que el niño determina.

El juego simbólico señala una correspondencia entre éste y el lenguaje, en la que a retrasos en el lenguaje corresponden retrasos en la manifestación del juego imaginativo (Schirmer, 2001), de ahí el interés por estudiar el juego simbólico en los niños sordos, además de ser una habilidad cognitiva de suma importancia al demandar la función simbólica y mostrarse como una metodología de estudio útil, ante las dificultades comunicativas que podrían distorsionar los resultados en pruebas de otro tipo.

2.3.2.4 Memoria

Las definiciones de memoria son variadas, pero quizá una de las más difundidas es la que señala Marchesi (1991): "... conjunto de habilidades y procesos que tienen que ver con el almacenamiento y recuperación de diversos tipos de información concreta". (p. 64)

Los procesos antes mencionados se desarrollan con la edad y mantienen estrecha relación con las actividades intelectuales y sociales de los individuos, tal como se verá en los siguientes párrafos elaborados a partir de la revisión de Marchesi (1991).

En el caso de los niños sordos ha habido un interés considerable por estudiar la memoria, en un intento por conocer más sobre los procesos cognitivos de la población, principalmente los que tienen que ver con la codificación y la representación. Dada la ausencia del canal auditivo como entrada de información el interés se centra en saber si esto

determina una baja competencia cognitiva o si el uso de otras vías, como la visual, puede sustituir este canal sensorial y darse un proceso con la misma eficiencia.

Entre los estudios que señala este autor, se pueden distinguir aquellos que utilizan información descontextualizada, y en los que la información está contextualizada. En los primeros, al realizar pruebas en las que se intenta recordar listas de palabras, los resultados han aportado datos como que los niños sordos usuarios de un lenguaje de señas emplean signos motores para favorecer su proceso de recuerdo, a diferencia de los niños oyentes quienes hacen uso de la subvocalización. En cuanto a la codificación, se ha observado que codifican a partir del uso de múltiples códigos y en función de los parámetros de su lenguaje, por ejemplo en el caso de la escritura, las características ortográficas, semánticas y las características necesarias para la formación de una seña (configuración de la mano, lugar en el que se realiza y movimiento) tienen prioridad sobre los aspectos fonológicos de la palabra escrita. Los segundos, se refieren a estudios en los que se trabajó el recuerdo de cuentos, los cuales fueron presentados mediante dibujos y maquetas, en una secuencia de principio a fin y otros del final al principio. Los resultados señalaron que los niños sordos oralizados mostraron el peor desempeño, los niños sordos usuarios de lenguaje de señas fueron superiores a este grupo y obtuvieron el mismo desempeño que los niños oyentes a quienes les fueron presentados los cuentos sin hacer uso de la lengua oral. Sin embargo, cuando trabajaron en la narración de acciones de la vida cotidiana, los niños sordos mostraron un rendimiento inferior al de los niños oyentes.

Lo anterior sugiere que la sordera no menoscaba la capacidad de memoria de los niños sordos, sin embargo, el autor hace un planteamiento de gran utilidad para comprender la situación de la población con pérdida auditiva. Él señala, que no se recuerda lo que se ve sino que la información se transforma de acuerdo con el conocimiento previo de la persona

y su recuperación depende de cómo se organiza la información y de las habilidades para relacionar e inferir, las cuales están fuertemente vinculadas con el conocimiento general que se posee, esto quiere decir, que cuanto más desarrollo haya de un conocimiento general mayor capacidad para organizar la información. Además, no hay que perder de vista el papel del interés y la motivación para mejorar el rendimiento, al menos así lo han confirmado estudios que utilizan estrategias de juego en los que se observa un mejor rendimiento de los niños que cuando se muestra información poco atractiva para ellos.

2.3.3 Desarrollo socio-afectivo del niño sordo

Como se mencionó al principio del capítulo, en la literatura con frecuencia se plantea la existencia de rasgos de personalidad característicos de esta población, idea ampliamente difundida durante el siglo pasado. Actualmente existen dos posturas para explicar la manifestación de dichos rasgos. Una que reitera la existencia de una “personalidad del sordo” (la cual lo hace propenso a daño emocional) y otra, que rechaza la existencia de dichos rasgos característicos, que considera que la manifestación de éstos más bien obedece a factores ambientales (Corvera & González, 2000).

A continuación, a partir de los trabajos de Valmaseda (2004, 2009) se hace una descripción de los rasgos de personalidad que se manifiestan con frecuencia entre la población sorda y algunas explicaciones vertidas para ello a partir del análisis de variables contextuales. No se debe perder de vista que el desarrollo de la personalidad no es ajeno a nuestro entorno y por otro lado, esta postura parece más acorde con el discurso actual en el ámbito educativo, en cuanto a dejar de considerar al individuo como la razón de ser de las dificultades y buscar qué aspectos externos a él propician dichas dificultades y qué puede hacerse para mejorar.

Algunos de los rasgos encontrados en el estudio del desarrollo socio-afectivo del niño sordo son: la impulsividad, la inmadurez social y la competencia social, que se explican a continuación. La impulsividad se manifiesta en dificultades para organizar y regular la conducta, la poca tolerancia a la frustración y en la exaltación de impulsos agresivos; por otro lado, la inmadurez social, se caracteriza por la falta de habilidad para cuidar de uno mismo y de los otros, fuertemente vinculada con las normas y los valores así como con el conocimiento causa-efecto de fenómenos sociales y, finalmente, la dificultad para desarrollar una buena competencia social incide sobre el control de impulsos, el reconocimiento y expresión de emociones y sentimientos, la empatía y los procesos de atribución. Estos rasgos son de los más recurrentes y parecen haber encontrado una explicación en el retraso en la adquisición del lenguaje y en las dificultades comunicativas que derivan de éste. Esto debido a que el lenguaje, entre otras funciones que se han mencionado, tiene un papel regulador en la acción, lo que no puede darse ante la ausencia de un lenguaje interiorizado, lo que ha sido confirmado al observarse que a mayores dificultades comunicativas se observan más comportamientos impulsivos. De igual forma, las dificultades comunicativas propician que los niños sordos estén más expuestos a situaciones de aprendizaje por observación, pues de esta forma los adultos resuelven las dificultades de explicarles lo que ocurre, sin embargo, privan a los niños de una explicación que les permita comprender la relación causa-efecto de algunos acontecimientos, de las normas, de la influencia que tiene su comportamiento sobre los demás y/o de cómo mejorar su comportamiento. Lo que es de gran importancia, ya que como señala Schorn (1997), es en los intercambios entre padres e hijos donde se da respuesta a preguntas como qué, cómo, dónde o por qué suceden las cosas, lo que amplía y da significado al mundo sonoro y a las acciones.

De igual forma, se observa poco trabajo en cuanto al lenguaje emocional, es decir, al expresar y hablar de sus emociones y sentimientos, lo que también influye en su autocontrol y en la búsqueda de formas de expresión que generalmente no son aceptables socialmente (Domínguez & Alonso, 2004).

En cuanto al desarrollo de la autoestima (considerado un elemento central en el desarrollo socio-afectivo de una persona), los estudios al respecto sugieren que los niños sordos presentan una baja autoestima. Bat-Chava (1993 citado en Schirmer, 2001) señala el grado de pérdida auditiva, el ambiente familiar y su grupo de identificación, como factores que inciden en el desarrollo de la autoestima de las personas sordas. Schirmer (2001), refiere varios estudios en los que se observa que los niños sordos hijos de padres sordos o hijos de padres oyentes que usan lengua de señas tienen una autoestima más alta que los sordos hijos de padres oyentes que sólo usan la lengua oral para comunicarse. Dichos resultados podrían ser explicados por un mejor acceso a relaciones sociales, en particular con la comunidad Sorda lo que podría contribuir positivamente en su autopercepción. En cuanto al grupo de identificación se refiere, las personas sordas que forman parte y se identifican con la comunidad Sorda refieren una autoestima más alta que aquellas que tienen interacción con ella pero no se identifican, pues se perciben como miembros de un grupo con el cual comparten valores y una identidad.

Una vez que se ha mostrado el panorama en torno a los rasgos de personalidad de los niños sordos, es pertinente hacer una revisión de dos ámbitos principales en la vida de un niño, que aún cuando al igual que con los rasgos de personalidad es arriesgado generalizar las características de éstos, la información que aportan para explicar el desarrollo del niño es de gran utilidad para comprender y favorecer su desarrollo.

2.3.3.1 El ámbito familiar

El entorno familiar ha sido objeto de interés para muchos profesionales, por ser de gran influencia psicológica y social, al ser un sistema que brinda apoyo psicológico, seguridad básica, afecto y cuidado a sus miembros (Domingo, 2006).

A pesar de no disponer de estudios que demuestren relaciones claramente establecidas entre algunas conductas de los niños sordos y los estilos educativos familiares. Si existen algunos patrones educacionales que se presentan con frecuencia entre los padres y los niños, lo que permiten deducir los patrones de personalidad que fomentan (Corvera & González, 2000).

Como se apuntaba anteriormente, cuando se estudia el entorno familiar de un niño sordo es fundamental identificar si el niño en cuestión es el primer miembro sordo de la familia o existe algún otro, pues el diagnóstico de la sordera es un momento difícil para los padres y la forma en que lo aceptan y afrontan determina sus relaciones con el niño (Valmaseda, 1991). No se debe perder de vista que la forma en que el miembro de la familia con alguna discapacidad percibe a su familia, así como su estado de ánimo personal, son clave para la actitud que tendrá éste frente a la vida (Domingo, 2006).

Cuando una familia recibe el diagnóstico de la sordera o cualquier otra discapacidad, se produce un desequilibrio en el sistema, lo cual desencadena sentimientos que tienen efectos en cada uno de sus miembros. Aunque la intensidad con que cada familia vive esta situación y el tiempo que les lleva superar este momento es diferente, existe regularidad en las fases y en los sentimientos experimentados por ellas. Domingo (2006) señala que existen dos fases constituidas a su vez por otras subfases, para explicar este proceso. La primera, es la fase de crisis, en la que impera la angustia, el desconcierto, la necesidad de comprender lo que ocurre y cierta incapacidad racional para actuar positivamente hacia el

niño, por lo que esta etapa se considera como una etapa no educativa. Un primer momento de ésta etapa, lo constituye la sospecha de que algo ocurre, pero al mismo tiempo se experimenta una necesidad de no querer saber lo que realmente sucede, por lo que es común que se retrase la búsqueda de un diagnóstico como un mecanismo de defensa para evadir lo que acontece. En un segundo momento, se confirma la sospecha, los padres reciben el diagnóstico, lo que genera ansiedad pues al no poseer un esquema de comprensión-solución ante la realidad que plantea el diagnóstico, los padres no saben qué hacer. En este momento se configuran tres acontecimientos importantes, un *shock* inicial en el que abunda el aturdimiento y el dolor, el reconocimiento, en la cual se buscan causas y culpables, acompañado de miedo y angustia y finalmente la negación, en la cual se busca un diagnóstico diferente, pero esto no ocurre. Como se puede ver, esta etapa de crisis genera comportamientos y sentimientos diversos que incrementan la tensión experimentada por la familia, se da una ruptura comunicativa y de socialización, que es poco productiva para el niño, pero necesaria y de gran utilidad para los padres, es una catarsis.

A ésta fase de crisis, le sigue una fase de cambio, en la cual se da la reconstrucción familiar, la dinámica familiar, los valores de la familia y sus intereses se reorganizan, los padres experimentan mayor conciencia de la situación del niño, aceptan al niño y la existencia de la discapacidad. A diferencia de la anterior, esta fase es considerada educativa, porque en ella se generan alternativas de atención al niño, los padres ya son capaces de hablar de la discapacidad, disminuye la ansiedad y van identificando las potencialidades del niño. El ciclo fase de crisis-fase de cambio, se repite en diferentes momentos a lo largo de la vida del pequeño.

Cuando los sentimientos descritos anteriormente no son manejados de manera satisfactoria tienen un impacto negativo para los niños. Ejemplo de ello es la

sobreprotección, la cual se expresa en restringir o anular la independencia del niño y en la inconsistencia en los límites de conducta, así como la falta de percepción objetiva de las posibilidades reales de los niños por parte de los padres (Corvera & González, 2000), que también se expresa en el ámbito de lenguaje, lo que se ha denominado sobreprotección lingüística, que se refiere al hecho que ante falta de entendimiento del niño hacia sus padres y la inseguridad de éstos por la situación, tienden a utilizar un vocabulario empobrecido lingüística y cognitivamente, lo que culmina en el uso de un lenguaje infantilizado y limitado en vocabulario (Domínguez & Alonso, 2004).

A diferencia de estas familias, aquéllas en las que hay otros familiares sordos y de manera particular cuando los padres lo son, éstos no perciben que el futuro de sus hijos sea incierto, no sienten la culpa ni la necesidad de reparar la sordera de su hijo a diferencia de los padres oyentes (Schorn, 1997), lo cual se refleja en su desarrollo socio-afectivo pues a estos niños no se le atribuyen tantas dificultades en este aspecto. Incluso en cuanto a sus habilidades comunicativas, estos padres (principalmente las madres) implementan con el bebé una serie de estrategias encaminadas al establecimiento del contacto visual y a dejar libre el espacio visual para favorecer la comunicación y con ello el desarrollo comunicativo-lingüístico a través del lenguaje de señas que ellos conocen (Domínguez & Alonso, 2004). Así, evitan usar un sistema de comunicación arbitrario que difícilmente brinda la calidad y eficiencia comunicativa necesaria, como ocurre con la mayoría de los padres oyentes, lo que como hemos visto tiene consecuencias importantes en el desarrollo de los niños.

2.3.3.2 Entorno social

Por entorno social, me referiré al espacio en el que se dan las interacciones con los pares o aquellas con fines deportivos y/o recreativos, que aún cuando algunas de ellas están dentro del ámbito escolar, es de utilidad mostrarlas de manera separada. Al momento de analizar las interacciones entre los niños es importante señalar si éstas son del tipo niño sordo-niño oyente o niño sordo-niño sordo, pues hay diferencias importantes.

Con frecuencia se observa que los niños sordos tienen pocas interacciones y poco estructuradas con sus pares oyentes, pero cuando se observan dichas interacciones con otros niños sordos o con un niño oyente que comparte su lengua, la calidad de las interacciones no se ve afectada. Al respecto, Schirmer (2001) sugiere a la autopercepción de socialización y la habilidad social como base para la interacción social. Cuando el niño sordo percibe que sus habilidades sociales no son adecuadas la interacción social no tiene lugar, pues se muestra aprensivo ante la comunicación con niños oyentes, lo que lo inhibe y le transmite la sensación de una interacción menos satisfactoria.

Aún cuando el objetivo de este capítulo es mostrar los aspectos más importantes del desarrollo del niño sordo, considero pertinente presentar algunos datos en relación a las interacciones con personas adultas. Es importante señalar que los datos presentados por Marchesi (1991) y Schirmer (2001) corresponden a información proveniente de trabajos realizados en el Reino Unido y en Estados Unidos respectivamente, pero como la información con población mexicana es escasa, considero que conocer estos datos nos permite analizar cómo algunas de las variables que han resaltado de importancia en otros apartados de este capítulo, tales como, el grado de pérdida auditiva, el nacimiento en una familia oyente y el uso de la lengua de señas, también tiene una influencia en la actividad social de las personas sordas.

Marchesi (1991) señala la tendencia de las personas sordas a asociarse entre sí, en clubs y/o asociaciones y la satisfacción que esto les provoca, al tener otras personas sordas con quien comunicarse mediante el lenguaje de señas. El autor también señala, que de manera tradicional se ha considerado que esta convivencia entre personas sordas implica un rechazo a integrarse y formar parte del mundo de los oyentes, sin embargo, sugiere que en la actualidad no debe aceptarse este planteamiento. Un ejemplo de las razones para ello, son los resultados de un estudio realizado por Kyle (1985, citado en Marchesi, 1991) en el cual refleja que esta preferencia por convivir con personas sordas se debe más a una cuestión de identidad e interacción social y no a un deseo de separarse del mundo oyente.

A lo anterior, hay que agregar, las dificultades que implica para las personas sordas acceder a la información proveniente de los medios de comunicación (orales y escritos) por lo que estas agrupaciones entre personas sordas también los sitúa en un entorno similar en cuanto a la información que conocen.

Otro ejemplo de actividades realizadas entre personas sordas es lo que ocurre con el *deaf sport* que se refiere a la organización de eventos deportivos para que las personas sordas participen ya sea como espectador o como competidor. Lo que se observa, es que este es un contexto propicio para la socialización pues las personas tienen la posibilidad de comunicarse en un lenguaje común, se sienten atraídos a las actividades y generalmente son incluidos, además de poder incluir a otros amigos (Schirmer, 2001).

Los datos expuestos tanto de los niños como de los adultos sordos reflejan la necesidad de vincularse con personas con quienes resulta más fácil entablar una comunicación lo cual resulta bastante lógico. Sin embargo, esto no significa que las personas sordas solo deban relacionarse con otras personas sordas, por el contrario, como se ha señalado anteriormente, dado que las personas sordas conviven a diario con personas oyentes quienes tienen roles

tan importantes como el de ser padres, esto solo refleja la necesidad de crear espacios y estrategias para la interacción social entre personas sordas y oyentes más allá de la escuela o el trabajo y, de propiciar el acceso a la información circundante, sino es posible en la modalidad oral al menos sí, en la escrita.

2.4 Desempeño académico

Los trabajos en relación con el desempeño de los niños sordos no son abundantes, entre otras cosas por la heterogeneidad de la población y las dificultades metodológicas que implican, sin embargo con lo poco que se ha documentado hasta ahora, se sabe que las áreas en las que los alumnos sordos obtienen menor rendimiento son: matemáticas, lectura y escritura (Fernández & Arco, 2004; Torres et al., 1995).

Dado que sus habilidades cognitivas no son cuestionables, variables como adquisición tardía de una lengua, acceso restringido a la información, acceso tardío a educación o a programas de atención temprana, ambiente poco motivador y estimulador, comunicación pobre entre el niño y la familia, bajas expectativas de los padres y educadores, pobres experiencias de aprendizaje, no aceptación de la sordera, entre otras, se posicionan como elementos fuertes para explicarlos (Salamanca, 2007). Esto sugiere grandes posibilidades para mejorar las condiciones educativas de los niños sordos, pero a su vez impone un gran reto al sistema educativo.

Heward (1998) señala los resultados de trabajos realizados por Moores (1985) y Paul y Quigley (1990) en los que se establece la relación de algunas variables con el rendimiento académico. En cuanto al grado de pérdida auditiva, sugieren que a mayor pérdida, mayores dificultades en la adquisición de habilidades académicas; en relación a la edad en que se presenta la pérdida auditiva, señalan mayor desventaja para aquellos niños con pérdida

auditiva prelocutiva; tomando en cuenta el nivel de estudio de los padres, se observan mayores probabilidades de éxito cuanto mayor es el nivel de estudio de éstos y, finalmente, los niños sordos hijos de padres sordos tienen mejores perspectivas de éxito académico, que aumentan si los padres tienen estudios universitarios.

Finalmente, en relación a las bajas expectativas, anteriormente se comentó acerca del efecto negativo de éstas, por parte de los padres pero, de igual forma, las bajas expectativas de los profesores tienen influencia negativa sobre el rendimiento académico de los alumnos. Muestra de ello es el estudio clásico de Rosenthal y Jacobson en la década de los 60's, del que derivó el término efecto Pygmalión, el cual llevó a la conclusión que las expectativas de los profesores hacia los alumnos pueden actuar como profecías autocumplidas, esto es, las expectativas de los docentes se ven reflejadas en el rendimiento de los alumnos (Pintrich & Schunk, 2006).

2.5 Conclusiones del capítulo

El desarrollo de este capítulo tenía por objetivo presentar los planteamientos que se han hecho sobre el desarrollo psicológico del niño sordo a lo largo del tiempo, para poder identificar la situación actual de éstos y poder abordar la problemática a partir de las ideas actuales y no de planteamientos que ya tendrían que haber sido superados. La realidad de un profesional que interviene con la población sorda tendría que partir de algunos supuestos fundamentales como: una capacidad cognitiva que no está disminuida, la capacidad para desarrollar un lenguaje la cual se ha visto obstaculizada por la usencia de un código accesible, que las dificultades comunicativas influyen en los diferentes ámbitos de desarrollo del niño y que la familia no pueda quedar al margen de la intervención

profesional. Y es en este último supuesto en el que considero que es importante reflexionar, ya se ha hablado de las repercusiones que tiene la presencia de un niño sordo en la familia y a su vez como la familia influye en el desarrollo de un niño sordo, así que, el trabajo con la familia no debe limitarse al aprendizaje por parte de éstos del lenguaje de señas o de su colaboración para realizar algunas tareas en casa como parte de la terapia de lenguaje, sino que también tendría que dirigirse a favorecer la recuperación y en muchos de los casos, la construcción del vínculo familiar, pues aún cuando la participación de la familia es vital para dar continuidad a los procesos que se inician en la institución educativa, ellos no tienen porque asumir un rol de terapeuta o profesor pero sí el de una figura que tiene una función medular para el desarrollo del niño al ofrecerle un ambiente psicológico que le brinde el afecto, la seguridad y la experiencias que necesita para un óptimo desarrollo.

CAPITULO 3

TRAYECTORIA EN LA EDUCACIÓN DEL NIÑO SORDO

Durante años el foco de atención en la educación de las personas sordas había sido la elección del método, ya sea el método oral o el método gestual o manual. La dominancia de éstos, se ha ido alternando a lo largo del tiempo, aunque a partir de 1880 pudo verse una tendencia más clara, a favor del método oral u oralismo debido a la celebración del II Congreso Internacional para Maestros de Niños Sordomudos, en el cual se decretó la preferencia por este método para la educación de los niños sordos. Sin embargo, esta tendencia se ha ido revirtiendo, siendo un acontecimiento importante para ello, la celebración del Congreso de Hamburgo en 1980, en el cual se llevó a cabo una evaluación de los escasos logros del oralismo repuntando así el uso del método manual (Torres et al., 1995).

Las transformaciones en el ámbito educativo en cuanto a la atención de alumnos con NEE que se han ido concretando a través de la integración educativa, aportaron un nuevo elemento de reflexión a la educación de los niños sordos, pues ahora también se cuestiona qué instituciones educativas son las más pertinentes, las instituciones de educación especial o las aulas regulares, pues a pesar que el discurso actual favorece a las segundas por considerarse un vehículo para la inclusión, lo cierto es que la oferta educativa para los niños sordos, en particular para aquellos con mayor pérdida auditiva, en una institución regular ha sido cuestionada, en relación a sí una institución regular cuenta con las condiciones necesarias para ofrecer un entorno acorde con las necesidades comunicativas de los niños sordos.

A continuación se hará una presentación del panorama de la educación de los niños sordos, comenzando por una descripción de los métodos mencionados anteriormente y los principales hallazgos en torno a la pertinencia de las instituciones educativas, continuando con la presentación de la perspectiva socio-antropológica de la sordera como una forma diferente de entender y aproximarse a ésta, y para concluir, se describirá la propuesta educativa bilingüe.

3.1 Métodos en la educación del niño sordo

En términos generales se puede decir que existen dos métodos en la educación del niño sordo: el método oral y el método manual. Sin embargo, debido a las dificultades que fue encontrando en su aplicación el método oral, se fueron desarrollando otros métodos que conservaban su filosofía pero que se apoyaban de otras herramientas para alcanzar sus objetivos.

3.1.1 Método oral

El método oral tiene como objetivo lograr que el niño sordo adquiriera el lenguaje oral. El método oral por excelencia, es el denominado método oral puro, siendo la forma en que las personas oyentes adquieren el lenguaje oral el mejor ejemplo de cómo opera dicho método. Como es de suponerse, éste resulta poco accesible para las personas con pérdida auditiva y en menor medida cuando la pérdida es severa. Además el uso de este método se acompaña de disociación cognitiva temporal, es decir, los niños sordos alcanzan el mismo desarrollo cognitivo que los niños oyentes, pero no a la misma edad, y ya que ha quedado demostrado que la supuesta normalización del habla que se pretendía alcanzar con su uso,

no es posible, pues aún con prótesis auditiva no es viable percibir todos los sonidos del habla, cada vez es menos usado (Torres et al., 1995).

Esta situación ha llevado a los especialistas a desarrollar otros métodos o sistemas orales tales como:

3.1.1.1 Método verbotonal

Es un método usado para la rehabilitación y desarrollo de la primera lengua en las personas sordas (bajo la lógica del método oral esta primera lengua es la lengua oral) con énfasis en la percepción auditiva del habla. Dicho método trabaja a partir de la audición residual o restos auditivos funcionales de cada persona, los cuales son evaluados y a partir de ahí se desarrolla un plan de trabajo tendiente a la corrección fonética con la finalidad de obtener una buena impostación y emisión vocal, trabajando aspectos como ritmo, entonación, tensión, intensidad, velocidad, tono y articulación. Es un método que demanda recursos materiales y humanos muy específicos con los que difícilmente se cuenta de manera completa, lo que va en detrimento de sus resultados (Torres et al., 1995).

3.1.1.2 Método bimodal

Este método consiste en el uso simultáneo de la lengua oral y la lengua de señas siguiendo la estructura sintáctica de la primera, logrando así la visualización de la lengua oral. Este método pareciera conciliar al método manual y al oral, sin embargo una de sus principales críticas es que la estructura sintáctica de ambas lenguas es distinta, lo que dificulta usarlas de manera simultánea sin empobrecer a una, además que en la lengua de señas, a diferencia de la lengua oral, no siempre se da una correspondencia entre una palabra y una seña por lo que a veces se requiere más de una seña para explicar una

palabra. A pesar de esto, uno de los aspectos positivos de este método es que puede ser utilizado desde una edad muy temprana por los niños y es de fácil acceso para sus padres (Domínguez & Alonso, 2004; Torres et al., 1995).

3.1.1.3 Palabra complementada (*Cued Speech*)

Se basa en la idea de hacer visible el habla, para ello trabaja a partir de la lectura labio facial (LLF) y complementos manuales sin significado lingüístico (a diferencia del método bimodal en el cual los complementos manuales si tienen significado lingüístico, pues constituyen el lenguaje de señas). Debido a que a través de la lectura LLF por sí sola no es posible distinguir en su totalidad lo que se habla, los complementos manuales resuelven estas ambigüedades. Para trabajar este método es necesario aprender dichos complementos manuales, que son tres posiciones de la mano alrededor de la boca: al lado, en la barbilla y la garganta para las vocales y ocho configuraciones manuales para las consonantes (las cuales pueden observarse en la figura 2) que son ejecutadas en las tres posiciones cercanas a la boca, representando así diferentes fonemas, de tal forma que al emitir una palabra, las manos se van moviendo con la configuración correspondiente en la zona de la boca que corresponda a los fonemas que conforman dicha palabra, para favorecer la distinción de los fonemas, ya que al producir algunos de ellos la imagen visual que se obtiene es muy similar, lo que sería confuso al usar solo la LLF. La palabra complementada permite obtener información fonológica de importancia para incrementar el léxico y el aprendizaje del lenguaje escrito, sin embargo, no favorece la producción de la lengua oral por parte del niño sino sólo su comprensión además de demandar atención constante por parte del niño hacia el emisor así como mucha práctica para favorecer la fluidez al usarlo (Domínguez y Alonso, 2004; Torres et al., 1995).

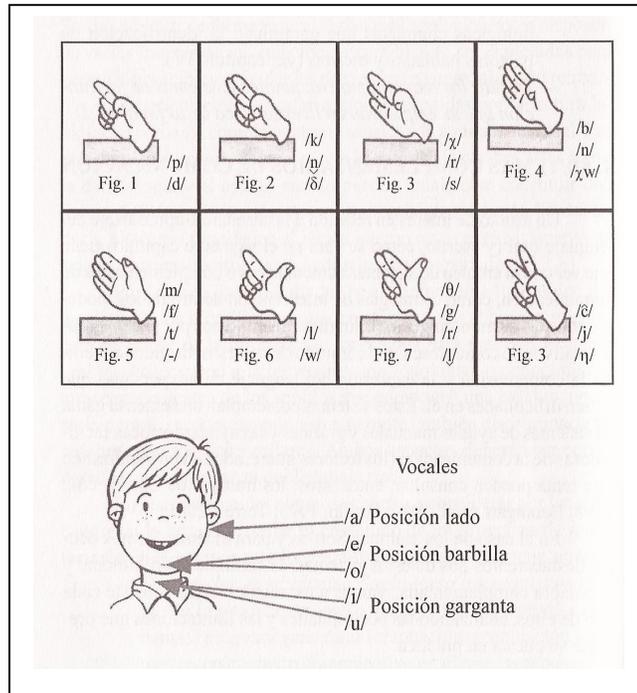


Figura 2. En la parte superior de la figura se muestran las ocho configuraciones manuales correspondientes a los fonemas de las consonantes y en la parte inferior los complementos manuales para las vocales. Figura tomada de Domínguez y Alonso (2004, p. 80).

3.1.1.4 Comunicación total

Más que un sistema de comunicación, la comunicación total es una filosofía. El objetivo es conseguir pleno desarrollo lingüístico oral, para ello se aprovecha la audición residual y se hace uso de sistemas alternativos del lenguaje oral como la LLF, el entrenamiento audioral, articulación, lectoescritura, elementos manuales, ya sea de la lengua de señas o arbitrarios, y la dactilología, que consiste en el deletreo de las letras del alfabeto con las manos (Torres et al., 1995).

Aún cuando la comunicación total puede resultar más conciliadora al no restringir el uso de un método oral, Marchesi (1991) señala que su uso puede presentar ciertas dificultades,

por ejemplo, controlar si efectivamente estos distintos sistemas son interiorizados por el niño y por otro lado, la ausencia de homogeneidad y estabilidad en el *input* lingüístico, que resultan importantes para facilitar el desarrollo lingüístico.

3.1.1.5 Ayudas técnicas

Además de los métodos orales, existen ayudas técnicas que favorecen el uso de la audición residual para el desarrollo de la lengua oral, los más conocidos son los audífonos y el implante coclear. Los primeros, son equipos que amplifican el sonido, esto es, hacen que los sonidos se perciban más altos aunque no necesariamente más claros, existen varios tipos de audífonos, siendo el retroauricular el más usado, que se coloca detrás del pabellón auditivo (Domínguez & Alonso, 2004).

El implante coclear, es un aparato que transforma las señales acústicas en señales eléctricas que estimulan el nervio auditivo, colocados a partir de una intervención quirúrgica. El uso de este aparato no elimina por completo la pérdida auditiva, sólo brinda la posibilidad de aprovechar la audición residual, además los resultados son diversos, principalmente por la conjunción de todas variables que convergen en una pérdida auditiva, mencionadas en el capítulo anterior (Domínguez & Alonso, 2004).

3.1.2 Método manual

El método manual trabaja bajo el supuesto de que lo más pertinente es que los niños sordos aprendan un lenguaje de modalidad viso-gestual, al ser más accesible para ellos.

3.1.2.1 Lengua de señas

Hasta hace algunas décadas, las lenguas de señas, eran vistas con reservas por muchas personas pues no se le daba el crédito de una auténtica lengua y se creía que su uso obstaculizaba el aprendizaje de la lengua oral (el ideal de muchos profesionales y padres de familia).

A partir del trabajo realizado por el lingüista William Stokoe y la publicación de sus textos *Sign Language Structure: An outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf* en 1960 y de *Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles* publicado en 1965, en los cuales se sentaron las bases de la estructura de la lengua de señas, hoy se reconoce su status de lengua (Orri de Castorino, 2007).

Antes de continuar con la exposición sobre la lengua de señas, es importante señalar que en algunos países se refieren a ella como lengua de signos, tal es el caso de Argentina o España (países de dónde proviene gran parte de la información revisada para este trabajo), sin embargo, en México se utiliza el término lengua de señas para referirse a esta lengua.

En el territorio mexicano, la lengua de señas se define como:

“La lengua de una comunidad de sordos, que consiste en una serie de signos gestuales articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal, dotados de función lingüística, forman parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad y es tan rica y compleja en gramática como cualquier lengua oral” (Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2012, Art. 2°).

Tras el trabajo de lingüistas, actualmente se sabe que las señas están formadas por parámetros que, de forma independiente, no poseen significado sino hasta que se conjuntan, lo que confirma que no se trata de simple mímica, como se llegó a pensar, o ademanes inventados a conveniencia de cada persona, sino más bien como un sistema consensuado útil dentro de límites geográficos, pues tampoco se trata de una lengua universal, es decir, no todas las personas sordas del mundo usan la misma lengua de señas, sino que hay variaciones, en el caso de las personas sordas que viven en México, se comunican mediante la Lengua de Señas Mexicana (LSM), mientras que en Argentina usan la Lengua de Signos Argentina y en España, la Lengua de Signos Española.

Orri de Castorino (2007, p. 25) señala que los parámetros constitutivos de las señas son:

- **Configuración.** Forma en que se ponen los dedos en el espacio al comenzar una seña.
- **Orientación.** Orientación en que se colocan las manos para ejecutar esa seña, palma hacia abajo, hacia arriba, palmas enfrentadas, juntas, etc.
- **Ubicación.** Lugar donde se realizan las señas, sea sobre el cuerpo o el espacio.
- **Movimiento.** Movimiento que se le da a las manos, dedos, muñecas y brazos.
- **Componentes no manuales.** Se refiere a la expresión del rostro o al movimiento realizado por los labios, la cabeza, etc., que se realizan al mismo tiempo que se configura la seña.

3.1.2.2. Sistemas de signos

Como ya se ha mencionado, la lengua de señas es un sistema establecido por una comunidad, por lo que no es posible que cada persona cree unas señas y se le considere que

es usuaria de la lengua de señas, en este caso es más apropiado decir que está haciendo uso de algún sistema de signos.

Marchesi (1991) señala que estos sistemas de signos (denominados de esta forma por Wilbur en 1976), se desarrollan por la convivencia entre personas sordas y oyentes, por lo que al poner en contacto el lenguaje oral y el lenguaje de señas, se desarrollan otros lenguajes llamados lenguajes Pidgin, que son lenguajes que surgen en situaciones como esta en las que hay una necesidad de comunicación pero los lenguajes son distintos. Estos sistemas han sido usados por algunos educadores con la intención de acercar a los alumnos a las características morfológicas y sintácticas del lenguaje oral. Ejemplos de estos sistemas de signos son: el lenguaje manual, que consiste en la utilización de signos de la lengua de señas en el orden del lenguaje oral, *Signing Exact English* que es el uso exacto de signos del ASL (*American Sign Language*) junto con signos inventados para algunos elementos del lenguaje oral que no tienen correspondencia en el ASL y el Sistema de signos Paget-Gorman, desarrollado en Inglaterra para favorecer la comunicación mientras el niño alcanza un dominio del inglés, basado en la pantomima. Este sistema también es utilizado para el trabajo con niños autistas, con parálisis cerebral o con discapacidad intelectual.

3.2 Características de las instituciones educativas

El debate en torno a las instituciones educativas, se centra en cuál de ellas contribuirá en mayor medida en el desarrollo y aprendizaje del niño sordo, la escuela regular o la escuela especial. Tal como se señaló al inicio del capítulo, las escuelas de educación especial están fuera del marco conceptual predominante actualmente, la integración y la inclusión educativa. Sin embargo, en el caso particular de las personas sordas es poco viable que los niños tengan las mismas posibilidades de desarrollo que cualquier otro niño

en un aula regular ante la ausencia de una forma de comunicación eficiente entre ellos y la comunidad educativa.

Marchesi (1991) señala algunos argumentos a favor y en contra de la integración de los alumnos sordos a las aulas regulares recopilados en la tabla 5.

Tabla 5. Argumentos a favor y en contra de la integración educativa de alumnos sordos

Argumentos en contra de la integración educativa de niños sordos	Argumentos a favor de la integración educativa de niños sordos
<p>-Los alumnos sordos en las escuelas normales reciben menos atención individualizada y de menos calidad, ya que el número de alumnos es mayor y los recursos técnicos son menores.</p>	<p>-Posibilidad de una mayor interacción con los compañeros oyentes, lo cual favorece la comunicación oral.</p>
<p>-El profesorado no está suficientemente preparado. -Los alumnos sordos tienen dificultades de comunicación oral, por lo que la integración social con sus compañeros puede no llegar a producirse aunque estén en la misma clase. Estas dificultades de comunicación oral entorpecerán su comprensión de la información transmitida y retrasarán necesariamente su aprendizaje.</p>	<p>-Adaptación más completa al entorno social debido a su conocimiento y experiencia ante situaciones y problemas sociales.</p>
<p>-Los adultos sordos principalmente, manifiestan su disconformidad con la integración porque margina la utilización del lenguaje de signos, que consideran necesario para la educación del niño sordo.</p>	<p>-Necesidad de que el sistema educativo sea capaz de ofrecer una forma válida de escolarización a los niños sordos en los centros ordinarios.</p>

Nota. Tomada de Marchesi (1991, p. 301-302).

Estos argumentos en contra de la integración señalan sobre todo, la ausencia de un entorno en el que los niños puedan comunicarse y en consecuencia cómo esta dificultad podría repercutir en su proceso de aprendizaje, así como la falta de capacitación por parte del profesorado para la atención de estos alumnos, mientras que los argumentos a favor, señalan la importancia de no marginar al niño y de hacer que las instituciones asuman el reto que esta situación impone. Este último argumento es de gran importancia pues difícilmente, una institución educativa contará con las condiciones ideales para la

integración de un alumno sordo si nunca ha tenido la posibilidad de hacerlo, pues como se expuso en el capítulo uno, la integración educativa no consiste en una serie de pasos que deban seguirse para tener garantía de éxito.

Aún cuando los proyectos de integración educativa no son abundantes, ha sido posible evaluar algunos de ellos, señalando beneficios en el desarrollo lingüístico y el rendimiento académico de los niños, no así para su desarrollo social. Lo que se refleja en dificultades para adaptarse y una autoestima disminuida ya que, generalmente, se perciben menos capaces. En cuanto a la interacción social, se ha observado una mayor tendencia a interactuar con sus compañeros sordos y a dirigirse más al profesor que a sus compañeros oyentes, situación que se revisó en el capítulo anterior, en la que se describió la importancia de que el niño se sienta socialmente competente para interactuar, lo que difícilmente ocurre con la mayor parte de sus compañeros oyentes, aunque no habría que olvidar la disposición de algunos niños, tanto sordos como oyentes, para establecer una comunicación. En relación a esto, se reconoce la importancia del trabajo de los docentes para generar actividades en las que se dé la comunicación, comprensión y colaboración entre los alumnos, tanto en los aprendizajes formales como en los momentos de juego y diversión (Marchesi, 1991).

Es importante, no perder de vista las dificultades que representa evaluar los proyectos de integración, pues se encuentran presentes variables como la heterogeneidad que presenta la población de niños sordos en cuanto a pérdida auditiva y competencia lingüística, el número de niños sordos que se encuentran integrados en la escuela e incluso la formación de los docentes para atender las necesidades de estos alumnos (Marchesi, 1991).

Veinberg y Macchi (2005) sugieren que es posible hablar de procesos de integración para los alumnos hipoacúsicos, pues en estos casos si los restos auditivos disponibles

permiten que el niño pueda comunicarse con sus compañeros y docentes, participar en las actividades, no perder información del docente ni de sus compañeros y comprender lo que sucede a su alrededor, entonces el niño podría estar realmente integrado.

Por otro lado, en la Declaración de Salamanca, se sugiere la conveniencia de que los niños sordos, dadas sus necesidades específicas de comunicación, asistan a instituciones educativas especiales o bien en clases o unidades especiales dentro de las escuelas regulares.

Aún cuando se ha hablado sobre todo de las características de la escuela para satisfacer las necesidades de los alumnos sordos, Marchesi (1991) señala algunas características de los alumnos que están relacionados con un mejor pronóstico del proceso de integración tales como: menor pérdida auditiva, actitudes positivas y compromiso activo de los padres, educación continua desde pequeños, mayor desarrollo intelectual y lingüístico, iniciativa y adaptación social.

3.3 Perspectivas pedagógicas de atención a la sordera

Generalmente, cuando se hace referencia a métodos de educación, se espera que haya un planteamiento vinculado con la pedagogía, sin embargo, al hablar de los métodos en la educación de los niños sordos, sobresalen métodos relacionados con aspectos audiológicos, lingüísticos y comunicativos, bajo un proceso más tendiente a la rehabilitación que a la educación. Esto podría encontrar explicación en la repercusión de la pérdida auditiva en los procesos comunicativos de las personas sordas, sin embargo otra explicación al respecto puede ofrecerse a partir del análisis de la concepción que se tiene de las personas sordas y del proceso educativo que se les oferta.

Existen al menos dos perspectivas claramente diferenciadas para aproximarse a la sordera, una desde un modelo clínico y otra desde uno socio-antropológico. La primera de ellas, remite a la noción de patología, esto es, sí la pérdida auditiva se percibe como algo patológico manifiesto en la imposibilidad de hablar, entonces conseguir que estas personas hablen es la forma de solucionarlo. Como es de suponerse, el método oral es el que mejor se acopla a esta idea. Desde este punto de vista, se estableció una continuidad entre lenguaje y habla, de ahí que se considerara que las personas con pérdida auditiva eran personas sin lenguaje, mudos. Además de considerar que el desarrollo cognitivo está condicionado por el conocimiento que se tiene de la lengua hablada, lo que llevó a atribuir menores capacidades cognitivas a esta población (Skliar, Massone, & Veinberg, 1995).

Lo anterior, revela, que desde esta perspectiva, se ha dejado de lado la adquisición de contenidos curriculares, el proceso de socialización y los procesos socio-afectivos, lo que ha llevado a cuestionar su pertinencia, pues los planteamientos actuales en el campo de la pedagogía y la psicología educativa, en relación a estos últimos dos aspectos, señalan lo importante que es no considerarlos ajenos al proceso educativo.

A diferencia de la perspectiva clínica, la perspectiva socio-antropológica plantea una concepción muy distinta de la persona sorda. El rasgo principal de dicha perspectiva es dejar de enfocarse en el déficit auditivo, pues ésta considera a las personas sordas como individuos con plenas capacidades para desarrollarse y hace énfasis en los rasgos que comparten y que los integra en un grupo: la comunidad sorda. Dichos elementos son: la lengua, una historia y una cultura propia que los identifica (Skliar et al., 1995).

El origen de esta perspectiva se encuentra en los discursos académicos de las décadas de los 70's y 80's, que debatían sobre la existencia de una cultura y una Comunidad Sorda, que aunados a la investigación en el ámbito de la lingüística y la psicolingüística sobre las

lenguas de señas, propiciaron que el estudio de las personas sordas se dirigiera bajo una perspectiva sociológica (Domínguez & Alonso, 2004).

En la bibliografía es frecuente encontrar el término comunidad o etnia para referirse al colectivo que conforma esta población. Al respecto Claros-Kartchner (2009) señala que una etnia comparte una historia colectiva, en cambio una comunidad se establece en función de una relación que podría estar dada por una amistad, por lo que para la autora sería más acertado hablar de las personas sordas como un grupo étnico, una perspectiva considerada principalmente en el ámbito educativo para denotar la diversidad cultural-lingüística de la población. Sin embargo, en gran parte de los trabajos que abordan la temática se utiliza el término comunidad.

Así como no hay unanimidad para preferir el uso del término etnia o comunidad, tampoco lo hay acerca de quiénes pueden ser considerados parte del colectivo y quiénes no. Skliar et al. (1995) señalan que dicha comunidad está integrada por miembros reales, hijos sordos de padres sordos (encargados de socializar la lengua y la cultura en la comunidad y en las escuelas especiales), miembros potenciales, hijos sordos de padres oyentes, y comunidades de solidaridad, personas oyentes especialistas o personas involucrados ideológicamente con la comunidad (Massone y Johnson, 1991, citado en Skliar et al., 1995).

La diferencia entre los miembros se debe, principalmente, a la forma en que adquiere la lengua característica de la comunidad. Los miembros reales adquieren la lengua como lengua materna, es decir, es la lengua que se usa en el núcleo familiar. Los miembros potenciales la adquieren en la convivencia con sus pares, por lo que es considerada su lengua natural y, finalmente, las comunidades de solidaridad, establecen vínculos con la comunidad, aprenden y participan del proceso de transmisión de la lengua pero no son considerados miembros de la comunidad en sentido estricto. A diferencia de estos autores,

Domínguez y Alonso (2004), sugieren que la comunidad puede estar integrada tanto por personas Sordas como oyentes, siempre y cuando estos últimos sepan y respeten la lengua y además se identifiquen con el colectivo. Esto puede explicarse, pues las autoras, consideran que la comunidad se entiende como un tejido social formado por personas que mantiene una identidad común, que sostienen un compromiso con el grupo y que cooperan con éste. Además, resaltan la existencia de las asociaciones de Sordos como parte de la vida comunitaria, ya que éstas propician la interacción, mediante actividades de formación y ocio.

La lengua de señas como elemento característico de esta perspectiva cumple un papel muy importante para las personas Sordas, pues pone en funcionamiento su facultad del lenguaje, es la forma a través de la cual se acercan, construyen su identidad y significan su mundo (Skliar et al., 1995).

Finalmente, la cultura propia de la comunidad se manifiesta en algunas reglas de comportamiento, costumbres y tradiciones del colectivo, tales como: establecer contacto visual y tocar el hombro o mover la mano para dar inicio a una conversación, dejar libre el espacio en el que sostiene la comunicación, las producciones culturales como el cine, el teatro y la pantomima que generalmente giran en torno a la vida e historia de la comunidad y su experiencia con el mundo oyente, abordada con humor e ironía (Domínguez & Alonso, 2004), el chisme ya que éste favorece mantenerse informado ante la existencia de medios de comunicación que no transmiten información en su lengua, el agrupamiento de adolescentes y adultos en clubes o grupos sociales bien definidos, atraer la atención de otras personas sordas mediante el golpeteo sobre la mesa o bien al encender y apagar la luz, así como los casamientos entre personas sordas por mencionar algunos (Fridman, 1999).

3.4 Educación Bilingüe-Bicultural para Sordos

El planteamiento de una nueva perspectiva para aproximarse a la sordera, como lo es la perspectiva socio-antropológica, también tuvo influencia en el ámbito pedagógico, pues los planteamientos realizados en relación a la lengua de señas, a la existencia de una cultura e identidad como personas Sordas, llevó a proponer que la educación bilingüe podría ser una oferta educativa acorde con las necesidades lingüísticas y culturales de los niños sordos.

La propuesta de educación bilingüe-bicultural no es un modelo único que pueda ser reproducido en todos los contextos, sino más bien un sistema educativo complejo encargado de dar respuesta educativa a las necesidades y potencialidades de las personas sordas, a partir de propuestas pedagógicas acordes con cada contexto. Por lo que, si bien es cierto que habrá variaciones en su concreción, existen objetivos o preceptos fundamentales de esta propuesta educativa: el desarrollo de su identidad como eje fundamental (a partir de su identificación, con adultos Sordos y la difusión de su lengua y cultura, en contextos sociales más amplios y no sólo en la institución educativa), creación de un ambiente lingüístico y educativo acorde con las formas de procesamiento cognitivo y comunicativo, que garantice su pleno desarrollo bilingüe-bicultural, acceso completo a la información curricular y cultural, difusión de la lengua de señas y de la cultura de las personas Sordas en otros espacios y contextos sociales, así como la promoción de acciones que permitan el acceso a mayores niveles educativos y oportunidades de profesionalización laboral (Portilla, Bejarano, & Cárdenas, 2006; Skliar et al., 1995).

A pesar de las variaciones contextuales en la aplicación la propuesta Bilingüe-Bicultural, existe una serie de elementos que caracterizan a esta propuesta y que parecen necesarios para alcanzar los objetivos descritos anteriormente:

3.4.1 Lengua de señas

Como su nombre lo indica, uno de los principales objetivos de la propuesta es dotar a los niños de dos lenguas: la primera de ellas, la lengua de señas considerada la lengua natural de las personas sordas ya que es una lengua que hace uso de un canal de recepción y comunicación viso-gestual, lo que la hace accesible para ellas (Cruz, 2009). Dicha lengua además de cumplir funciones comunicativas tiene participación en su desarrollo cognitivo y es el vehículo para construir y representar el mundo. Por lo que se debe procurar su evolución desde una competencia comunicativa para la interacción cara a cara hacia su consolidación para interacciones en contextos más formales, tales como descripción de fenómenos, exposiciones, resúmenes, definiciones, conceptualización, entre otras (Portilla et al., 2006).

3.4.2 Lengua escrita

Considerada la segunda lengua a aprender en esta propuesta. El aprendizaje de esta lengua cumple varios objetivos, vincular a las personas sordas con las personas oyentes, propiciar la reflexión y desarrollo de procesos superiores de pensamiento, poseer una forma de comunicación que permita aprender y hablar sobre cosas que no están presentes, conocer otros mundos e indagar sobre temas de interés (Portilla et al., 2006).

3.4.3 Bicultural

Se considera bicultural, porque la mayoría de las personas sordas nacen en familias de personas oyentes, por lo que existe la necesidad de conocer su cultura, al mismo tiempo que lo es conocer la cultura de la comunidad Sorda.

3.4.4 Docentes Sordos y oyentes

Uno de los rasgos característicos de esta propuesta es promover la participación activa de personas sordas en la toma de decisiones, en el desarrollo y diseño de metodologías y en el ejercicio de roles pedagógicos. Esto, bajo los argumentos de un mayor conocimiento de cómo podrían aprender mejor otras personas sordas, además de fungir como modelos de identidad positivos para los niños sordos, pues son percibidas como personas capaces y exitosas (Reynolds & Titus, 1990). De acuerdo con esto, habría docentes oyentes y sordos. El primero tendría a su cargo la enseñanza del español mientras que, el segundo, sería el encargado de promover el aprendizaje de la lengua de señas, los contenidos curriculares, además de funcionar como un modelo para los alumnos. Para ello, ambos deberían tener formación en disciplinas como la pedagogía, psicología del desarrollo, psicolingüística, sociolingüística y didácticas constructivistas. Además, el docente oyente tendría que aprender y dominar la lengua de señas, la historia y cultura de la comunidad Sorda y haber sido capacitado en la enseñanza de segundas lenguas. Mientras que el docente Sordo requeriría una formación en lingüística de la lengua de señas y ser competente en la lengua escrita. Sin embargo, este perfil deseable está muy lejano de la formación actual de los docentes, pues la mayoría de los docentes Sordos ha tenido limitadas oportunidades de educación superior, como consecuencia de la educación que han recibido (Cruz, 2009) y los docentes oyentes conocen muy poco de los niños sordos. Por lo tanto, es más frecuente encontrar adultos Sordos que no tienen una formación pedagógica, pero son considerados modelos de identidad para los niños, además de colaborar con la comunidad educativa en diferentes actividades.

3.4.5 Participación de los padres

Es fundamental que los padres y el resto de la familia del niño sordo desempeñen una participación activa dentro de la comunidad educativa. Pero es igualmente importante que la institución trabaje en la dotación de un sistema de comunicación e interacción, que permita que los padres puedan reconocer de manera positiva a sus hijos y que conozcan y valoren la propuesta educativa en la cual están inmersos, pues es muy común que además del proceso que experimentan tras el diagnóstico (proceso descrito en el capítulo 2) y el distanciamiento que perciben con sus hijos ante las dificultades comunicativas, el ingreso a instituciones educativas bilingües-biculturales sea resultado de varios intentos fallidos de rehabilitación oral, que generalmente fomentan una imagen negativa de los logros que pueden alcanzar los niños (Portilla et al., 2006).

3.4.6 Curriculum oculto

Reynolds y Titus (1990) sugieren que, además de los elementos anteriores, es de gran importancia considerar el curriculum oculto, entendido como la parte del curriculum que se encarga de la transmisión de las normas, valores y actitudes, de gran importancia en cualquier proceso educativo, que en el caso de la propuesta bilingüe-bicultural debería verse reflejado en elementos como la administración educativa, la cual tendría que mostrar que comparte la idea que las personas sordas son capaces, abandonar una idea de rehabilitación, así como conocer y reproducir las reglas características de la comunidad Sorda.

Finalmente, es importante señalar que a pesar de que la propuesta de educación bilingüe-bicultural ha mostrado ofrecer beneficios, tanto académica como socialmente, no está exenta de dificultades, una de las más importantes es la falta de continuidad en niveles

superiores, carencias en didáctica de la lengua y, en el contexto latinoamericano en particular, Skliar et al. (1995) señalan que es frecuente la inclusión de la lengua de señas o de adultos Sordos en las instituciones educativas pero no se discute mucho sobre el modelo o la didáctica.

3.5 Conclusiones del capítulo

Como puede observarse, las alternativas de métodos de comunicación para las personas sordas son abundantes y cada uno ofrece ventajas, que deberán analizarse en conjunto con las características personales, familiares y escolares de cada niño para su elección. Considero pertinente resaltar que, aún cuando en la bibliografía se habla de estos métodos como un método educativo, la educación de un niño sordo no se limita a la elección de uno u otro método de comunicación, pues finalmente aunque dotar a los niños sordos de un sistema de comunicación es fundamental, su educación no debe circunscribirse a conseguir que un niño se comunique, sino que como cualquier otro niño, pueda desarrollar plenamente todas sus capacidades.

En relación a la integración de los niños sordos en aulas regulares o a su estancia en instituciones de educación especial, no hay una respuesta concreta a la interrogante de cuál de éstos es el mejor escenario educativo, pues como se revisó en este capítulo, la respuesta está en función de las características del niño y las de la institución, pues una vez más hay que insistir en la variedad que existe entre la población sorda.

Finalmente, se sugiere no perder de vista, que la investigación realizada hasta este momento sobre la educación bilingüe-bicultural no es abundante, por lo que, documentar sus aportaciones a la educación de las personas sordas es un asunto pendiente, en particular,

aquellas que permitan dar cuenta sobre la viabilidad de darle continuidad en los siguientes niveles educativos o bien cuáles serían las opciones educativas para los alumnos cuyos primeros años escolares se cursaron bajo este modelo, considerando que el proceso educativo tendría que culminar con individuos que han desarrollado plenamente sus habilidades, que pueden participar activamente en la sociedad e incorporarse al ámbito laboral a medida en que lleguen a ser adultos.

CAPITULO 4

LENGUAJE ESCRITO

Dada la importancia de la lectura y la escritura para el desarrollo individual y colectivo, se ha suscitado gran interés por conocer cómo es que se aprende a leer y a escribir y cómo se pueden optimizar dichos aprendizajes.

De manera tradicional, la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito se ha circunscrito a la decodificación en la lectura y a la producción gráfica en la escritura. Si bien es cierto que estas habilidades son indispensables en el lenguaje escrito, el conocimiento actual en torno a éste ha permitido reconocer otros elementos que también son importantes, tales como: el conocimiento de la funcionalidad de este lenguaje, las posibilidades que ofrece dentro de una cultura como herramienta de intercambio y comunicación, así como la motivación del alumno para involucrarse en este proceso, pues a diferencia del lenguaje oral, el aprendizaje del lenguaje escrito generalmente se da en un proceso sistemático y artificial, por lo que la forma en que el alumno experimenta este proceso está muy relacionada con el éxito que obtiene.

En el ámbito psicológico existen diversas teorías que han intentado explicar qué es el lenguaje escrito y, a partir de ello, se han generado estrategias pedagógicas para su intervención en el aula. Los trabajos realizados bajo la perspectiva psicolingüística, la sociocultural y la psicogenética han aportado conocimiento invaluable sobre el lenguaje escrito, el cual será expuesto brevemente en este capítulo, así como las dificultades que experimentan las personas sordas en el aprendizaje del lenguaje escrito y algunas opciones que se han generado para afrontarlas.

4.1 Perspectiva psicolingüística

La lectura y la escritura son de suma importancia pues, por un lado, son habilidades que se convierten en un medio de aprendizaje y, por otro, los problemas que se presentan durante su aprendizaje interfieren de manera importante en el progreso escolar, además de tener efectos a largo plazo a nivel social, afectivo y motivacional (Defior & Ortúzar, 2002). A pesar del estrecho vínculo que existe entre ellas, pues se lee lo que se escribe y lo que se escribe se lee, es importante establecer su independencia, pues cada una demanda diferentes procesos psicológicos y tiene sus particularidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Psicolingüística se ha ocupado en la explicación de los procesos que intervienen en la lectura y la escritura y la forma en que éstos interactúan.

4.1.1 Lectura

No existe una definición única de lo que es la lectura, ni tampoco un acuerdo de hasta dónde abarca el proceso lector, pues para algunos autores éste se refiere sólo a la identificación de grafías, mientras que para otros, también involucra la extracción de significados, es decir la comprensión del texto, o bien algunos otros consideran que la lectura es resultado de ambos procesos. De acuerdo con Clemente y Domínguez (1999), esta última, podría ser la concepción que más se apega a la realidad, pues difícilmente se podría entender el acto lector como la sola identificación de todas las palabras que hay en un texto ya que no sería posible comprenderlo.

Por lo anterior, más que presentar una definición de lectura, se presenta una descripción de lo que hace el lector frente a un texto:

“... debe identificar las palabras escritas y acceder a los significados de las mismas, después de lo cual debe asignar un significado a cada palabra en una oración y

construir la proposición. Posteriormente, tiene que comprender cada oración dentro del texto y construir la estructura de ese texto. Y, finalmente, debe asimilar el texto, es decir, debe integrarlo en los conocimientos que ya posee” (Clemente & Domínguez, 1999, p. 38).

Esta descripción de lo que es el proceso lector, permite identificar los dos grandes grupos de procesos en los que se divide éste: el reconocimiento de la palabra escrita (que incluye procesos considerados de bajo nivel o también llamados microprocesos) y la comprensión del texto (que demanda de los procesos de alto nivel o macroprocesos).

4.1.1.1 Reconocimiento de la palabra escrita

El reconocimiento de la palabra escrita ha cobrado gran interés para explicar el éxito, o el fracaso lector, ya que incluye los procesos que permiten recuperar el significado de una palabra a partir de su reconocimiento, los cuales se vinculan principalmente con la memoria pues se asume que existe un almacén que contiene la información sobre las palabras, por ejemplo su significado, su forma ortográfica, su fonología, entre otras, denominado léxico interno.

Para explicar cómo es que se accede al léxico interno, se ha planteado la existencia de dos mecanismos, uno denominado ruta léxica, directa o visual y otro llamado, ruta indirecta o fonológica. La primera, parte de la comparación de la forma ortográfica de la palabra y las representaciones almacenadas en la memoria acerca de esa forma ortográfica para encontrar la que corresponda y, una vez que se establece la correspondencia, se activa el sistema semántico (sistema en el que se encuentran todos los significados). Por otro lado, la ruta fonológica, requiere de un mediador entre la palabra escrita y el significado, éste es la

fonología de la palabra. En la ruta fonológica, cuando el lector ve una palabra, se desencadena un proceso de asignación de sonidos a la forma gráfica que observa (proceso denominado reglas de correspondencia grafema-fonema RCGF), entonces para acceder al léxico interno, se requiere de esta representación de sonidos de la palabra, pues en este caso, la representación que permitirá obtener el significado, es de carácter fonológico más no gráfico, como en la ruta anterior. Este planteamiento sugiere que la ruta directa sería el procedimiento para leer palabras conocidas, pues las palabras que se observan por primera vez no tienen correspondencia en el sistema semántico y la ruta indirecta sería la que se usa para leer palabras por primera vez (Clemente & Domínguez, 1999; Cuetos, 1996).

Cuetos (1996) señala que ambas rutas son necesarias para un lector hábil aunque cuanto mayor es la habilidad del lector mayor predominio hay de la ruta visual. Clemente y Domínguez (1999), agregan la importancia de un vocabulario amplio de acceso al léxico interno y poseer un sistema evolucionado para el establecimiento de las RCGF, pues a medida que se automatizan estos procesos, el lector se enfoca en la comprensión del texto.

4.1.1.2 Comprensión del texto

La comprensión del texto demanda procesos que permitan construir proposiciones, ordenar las ideas del texto, extraer el significado global e interrelacionar las ideas. El resultado de estos procesos es una dimensión de la comprensión, denominada representación textual o base del texto. Existe una segunda dimensión, llamada representación situacional, que hace referencia a que el lector construye mentalmente un mundo sobre el texto para lo cual moviliza sus conocimientos previos y acomoda la información nueva.

La representación textual tiene tres niveles de estructuración descritos por Kintsch y Van Dijk (1978, citado en Clemente & Domínguez, 1999):

- 1. Microestructura.** Consiste en la extracción y ordenamiento de las ideas de un texto.

- 2. Macroestructura.** Es el reconocimiento de las ideas centrales de un texto, que son aquellas que permiten comprender el significado de éste. Cuya función es dar una coherencia global, jerarquía y reducir el volumen de información, mediante el uso de tres estrategias denominadas macrorreglas: la supresión (selección de proposiciones relevantes y eliminación de proposiciones irrelevantes), generalización (establecimiento de conceptos supraordinados) e integración o construcción (un conjunto de proposiciones es remplazado por una nueva).

- 3. Superestructura textual.** Es la forma en que se articulan las ideas dentro del texto, partiendo del hecho de diferentes tipos de texto, los cuales deben ser conocidos por el lector.

4.1.1.2.1 Modelos para la comprensión del texto

Es importante no perder de vista que dichos procesos no operan bajo un modelo lineal y que no existe un acuerdo de cómo funcionan y se relacionan. Por lo que se han desarrollado algunos modelos que intentan explicarlos, entre los más populares se encuentran: los modelos ascendentes, los modelos descendentes y los modelos interactivos.

Los modelos ascendentes sugieren que la comprensión es resultado de un análisis que va de niveles inferiores a niveles más complejos; el lector analiza e identifica las letras,

luego las palabras, las frases; lo que llevará a la comprensión del texto. La enseñanza de la lectura que toma como referencia este modelo prioriza las habilidades de decodificación. Mientras que, los modelos descendentes señalan que los esquemas previos del lector y sus recursos cognitivos le permiten formular hipótesis sobre el contenido del texto, las cuales serán verificadas al momento de la lectura. Para este modelo, la enseñanza de la lectura debe enfatizar el reconocimiento global de las palabras. Finalmente, el modelo interactivo sugiere que durante la lectura se llevan a cabo procesos simultáneos. Por un lado cuando el lector se encuentra frente al texto genera expectativas en diferentes niveles (letras, palabras, etc.) las cuales funcionan como *input* para el siguiente nivel, propagándose hacia los más elevados; pero al mismo tiempo se generan expectativas a nivel semántico, las cuales guiarán la lectura y llevarán a la verificación en indicadores de nivel inferior, de tal forma que la interpretación que hace el lector se dará a partir de su conocimiento del mundo y el del texto (Solé, 2000).

4.1.2 Escritura

Desde una perspectiva psicolingüística, Cassany (2005) considera la escritura como el dominio del código escrito y la composición del texto, los cuales serán revisados a continuación:

4.1.2.1 Código escrito

El código escrito es el “conjunto de conocimientos de gramática y de la lengua que tienen los autores en la memoria” (Krashen, 1984, citado en Cassany, 2005), tales como: reglas ortográficas, puntuación, palabras de enlace, diferentes tipos o estructuras de textos,

márgenes, entre otros, así como a las reglas que permiten elaborar textos. Dichas reglas son:

- **Adecuación.** Esta se refiere a la selección de la variedad (las diferencias entre una región y otra para usar la lengua) y el registro de la lengua (la profundidad con qué se aborda el tema, la formalidad o informalidad del texto y su objetivo).
- **Coherencia.** Consiste en saber discriminar entre la información relevante e irrelevante en cada situación.
- **Cohesión.** Saber conectar de manera adecuada las diferentes frases que conforman un texto.
- **Corrección gramatical.** Conocimientos gramaticales, ortográficos, de morfosintaxis, de léxico.
- **Disposición del texto en el espacio del papel.** Se refiere a la distribución de elementos como la fecha, el destinatario, el título, los márgenes, la ubicación de alguna firma, etc. es decir, todos los elementos que configuran la presentación de un escrito.

Bajo esta perspectiva, el código escrito no debe aprenderse mediante lecciones específicas para ello, sino mediante la lectura. Cassany (2005) retoma dos modelos para explicar cómo es que se adquieren estos conocimientos sobre el código escrito sin necesidad de un proceso sistemático de aprendizaje.

El modelo de Frank Smith, denominado aprendizaje espontáneo, se basa en el supuesto que de la misma forma en que se aprende la lengua hablada se aprende la escrita, esto es, en contacto con ella, sin un esfuerzo consciente para el aprendizaje de

las reglas o las características del código, es decir, de manera espontánea. En la tabla 6 se muestran las características que describen a este aprendizaje espontáneo del código escrito al que se refiere Smith.

Tabla 6. Características del aprendizaje espontáneo de la lengua

Aprendizaje espontáneo	
Incidental:	Aprendemos sin que aprender sea nuestro propósito primordial.
Sin esfuerzo:	No tenemos que hacer ningún esfuerzo especial para aprender.
Vicarial:	Aprendemos de lo que hace o ha hecho otro.
En colaboración:	Aprendemos en colaboración con los demás que nos ayudan a conseguir lo que queremos.
Inconsciente:	No somos conscientes de nuestro aprendizaje. Más adelante puede que nos demos cuenta de que utilizamos una palabra o una nueva expresión que antes no utilizábamos.
Lengua en uso:	Aprendemos el uso de la lengua. Aprendemos al ver cómo se usa la lengua con un propósito concreto y en una situación determinada.
Pertenecer al grupo:	Aprendemos un uso de la lengua porque nos interesa poder hacer lo que se consigue con este uso. También aprendemos una determinada forma de usar la lengua. Nos gusta esta forma y este uso de la lengua de la misma manera que gusta la persona de quien lo aprendemos. En este sentido queremos ser como ella. Pertenecemos o queremos pertenecer al mismo grupo que esta persona y, por ello, aprendemos y queremos aprender la lengua de este grupo.

Nota. Tomado de Cassany (2005, p. 77).

Este modelo señala a la lectura como la actividad ideal para aprender el código escrito, ya que sólo en un material escrito se pueden encontrar todos los conocimientos que se requiere aprender. Sin embargo, también distingue dos tipos de lectores, el primero de ellos, lectores que leen como lector, que sólo se centran en el contenido por lo que no son tan eficientes como los lectores que leen como escritores, pues estos, además de poner atención al contenido, ponen su atención en todos los elementos que constituyen el texto, es decir, en el código escrito (Cassany, 2005).

El segundo modelo para explicar la adquisición del código escrito es el de Stephen Krashen, denominado *input* comprensivo. Este modelo fue desarrollado para explicar el

aprendizaje de segundas lenguas. Bajo este modelo, la lengua se adquiere a través de un *input* comprensivo, es decir a partir de la comprensión del contenido de los mensajes elaborados en el código que se está adquiriendo, esto es, para adquirir la lengua escrita se debe hacer a partir de materiales escritos. Sin embargo, hay elementos tales como la motivación, la falta de interés, la angustia o la no identificación con los usuarios de esta lengua, que pueden bloquear el proceso de adquisición, denominados filtro afectivo (Cassany, 2005).

4.1.2.2 Composición del texto

La composición del texto se refiere a las estrategias que se usan para producir un texto. Cassany (2005), sugiere tres tipos de estrategias que en combinación con los conocimientos que se posee sobre el código escrito, permiten la producción de un texto.

Las primeras de ellas, se denominan estrategias de composición y son las estrategias básicas para escribir:

- 1. Conciencia de los lectores.** Tomar en cuenta a quien va dirigido el texto.
- 2. Planificar.** Hacer un esbozo del contenido del texto, mediante esquema, notas o palabras claves.
- 3. Releer.** Leer lo que se escribe las veces necesarias para asegurar la coherencia del texto y su congruencia con lo que se había esbozado.
- 4. Correcciones.** Consiste en revisar y hacer los retoques necesarios al texto (los escritores más hábiles se centran en el contenido y el orden del texto).
- 5. Recursividad.** Comprender que escribir no es un proceso lineal y ordenado sino recursivo y cíclico.

El segundo conjunto de estrategias, se denominan de apoyo, ya que permiten resarcir las dificultades o dudas sobre el uso de aspectos específicos del código escrito, por ejemplo una duda ortográfica o las dificultades de contenido, para lo cual la identificación de fuentes externas de consulta, tales como un texto particular, un diccionario o una persona que conozca el tema, es de gran importancia.

Finalmente, se encuentran las estrategias de la habilidad de la comprensión lectora, que se refieren principalmente a las estrategias que permiten elaborar textos a partir de la consulta de otras fuentes. Estas estrategias son la elaboración de esquemas y resúmenes, ya que esto facilita el manejo de la información que se desea incorporar al texto que se está generando.

4.2 Perspectiva socio-cultural

Vygotski (2000) señaló dificultades para la enseñanza del lenguaje escrito, derivadas principalmente de la insistencia en confinar su enseñanza a la ejecución de trazos y la formación de palabras, como una práctica mecánica y en una situación artificial, más que centrarse en la enseñanza del lenguaje escrito en sí mismo. Además de dichas dificultades prácticas, también había otras a nivel teórico, pues en el ámbito psicológico la lectura y la escritura eran concebidas como complejas habilidades motoras.

Como puede observarse, aproximarse al lenguaje escrito desde esta perspectiva, demanda tener en cuenta que el aprendizaje de éste no consiste solamente en el acto de leer y escribir, sino más bien en el conocimiento y uso de un instrumento cultural, como resultado del dominio de habilidades de significación.

Los trabajos de Vygotski y Bruner en torno al desarrollo del lenguaje escrito han sentado las bases teóricas de dicha perspectiva. Los trabajos de Vygotski fueron de influencia importante en el desarrollo de los trabajos de Bruner.

Para Vygotski el lenguaje escrito, al igual que el lenguaje oral es resultado de la asimilación de una herramienta o instrumento cultural, además de ser una función psíquica importante para el desarrollo intelectual y cultural (Clemente & Domínguez, 1999).

El lenguaje escrito es entendido como un determinado sistema de símbolos y signos que posee un simbolismo de segundo orden, que se convierte en un simbolismo directo, esto es, un sistema de signos que designan sonidos y palabras del lenguaje hablado. Estos últimos, a su vez, son signos de objetos reales, gradualmente desaparece el lenguaje hablado estableciéndose así una relación directa entre el sistema de signos y los objetos. Este proceso es largo y demanda el desarrollo de determinadas y complejas funciones de la conducta del niño, por lo que, para que un niño pueda operar un simbolismo de segundo orden requiere del desarrollo mental necesario más que del dominio de una escritura pulcra. Vygotski afirmaba que el desarrollo de dicho proceso depende de una historia evolutiva del signo en la cual se observan los precursores de la escritura y conocerla permitiría conocer la historia de desarrollo del lenguaje escrito (Garton & Pratt, 1991; Vygotski, 2000).

En el desarrollo de la escritura hay un desplazamiento desde el dibujo de líneas y garabatos hacia el darse cuenta de que éstos significan algo, entonces el desarrollo del lenguaje escrito va del gesto al dibujo y finalmente al lenguaje escrito (Garton & Pratt, 1991).

A continuación se describen algunos momentos importantes por los que atraviesa el desarrollo del niño que le permite desarrollar habilidades que le serán de utilidad para la escritura a partir de la revisión de Vygotski (2000):

- a) **Gestos y signos visuales.** El gesto es el primer signo visual que contiene la futura escritura del niño. Por ejemplo, cuando a un niño se le pide que dibuje el acto de correr, el niño mueve sus dedos y hace unos trazos sobre el papel, lo que representa el acto de correr.
- b) **Juego simbólico.** El juego simbólico se manifiesta cuando un objeto ejecuta un gesto representativo, esto es, un objeto adquiere la capacidad de representar a otro objeto sin importar sus características físicas, lo que lo dota de significado son los gestos del niño al usarlo. Por ejemplo, un cuchillo significa a un hombre. Más tarde ese mismo objeto puede adquirir un nuevo significado, pero esta vez independiente del gesto del niño, es decir, se da un simbolismo de segundo orden. Retomando el ejemplo anterior, este cuchillo se cae sin que el niño tenga que ver con esa acción (es decir es un gesto independiente del niño), el niño expresa que el hombre se cayó, mostrando así que tiene una nueva representación.
- c) **Simbolismo en el dibujo.** Los dibujos son reminiscencias de los conceptos verbales que comunican. Cuando un niño dibuja lo hace de memoria a partir de lo que conoce, en sus dibujos se observa una narración que involucra a ese objeto.
- d) **Simbolismo de la escritura.** Los trazos se convierten en símbolos mnemotécnicos, considerados los precursores de la escritura. Esto se observó cuando se les decía a los niños varias frases y luego se les pedía que las escribieran. Algunos no lo hacían pues decían que no sabían escribir, otros trazaban líneas y garabatos indiferenciados

pero cuando se le pidió que dijeran las frases parecía como si las leyera a partir de estos.

Como parte de las sugerencias para el trabajo del aprendizaje del lenguaje escrito desde esta perspectiva, Garton y Pratt (1991) mencionan que es importante no perder de vista que el dominio de este lenguaje es un proceso de desarrollo natural en el cual el niño va desplegando las habilidades que más tarde le permitirán escribir. Por lo que la función del profesor es ofrecer estructuras organizativas apropiadas para garantizar la necesidad de escribir y leer, pues finalmente los niños deben realizar estas actividades con un propósito para ello y en circunstancias significativas. Vygotski postuló que la progresión en el desarrollo sería de dibujar cosas a dibujar el habla, de tal forma que ésta es la secuencia que debería introducirse para enseñar la escritura, sin perder de vista que es un proceso que requiere esfuerzo por parte del profesor y las habilidades de motricidad fina y motivación por parte del niño.

Bruner ha robustecido dicha perspectiva partiendo del mismo principio que Vygotski, que el lenguaje hablado y escrito debe desarrollarse de forma natural y en interacción con otras personas de su cultura. Bruner consideró que en este caso la madre (o el principal cuidador del niño) brinda un marco de interacción adecuado para que el niño pueda aproximarse al lenguaje escrito, mediante contextos familiares y rutinarios para él, realizando una acción que Bruner denominó andamiaje. Siendo la lectura de libros, de padres a hijos, la actividad por excelencia para lograrlo, lo que contribuye no sólo al desarrollo del lenguaje escrito sino también al del lenguaje hablado (Garton & Pratt, 1991).

Garton y Pratt (1991) describen los trabajos realizados por Wells y Olson, durante la década de los 80's, en los cuales encontraron que el libro se vuelve un contexto que le

permite aprender al niño sobre la organización del lenguaje escrito, al escuchar lo que lee, así como contextualizar las palabras a partir de las ilustraciones.

De las principales aportaciones de Bruner es proponer la importancia que el niño conozca las funciones comunicativas del lenguaje, es decir, la posibilidad de penetrar en mundos imaginados con independencia del adulto (Clemente & Domínguez, 1999).

4.3 Perspectiva evolutiva de adquisición de la lengua escrita

Esta perspectiva se constituyó a partir de los trabajos realizados por la Dra. Emilia Ferreiro con el objetivo de conocer la adquisición de la representación escrita del lenguaje. Para ello, la importancia no estriba en estudiar la calidad de los trazos o la orientación de las grafías, lo que Ferreiro (2006) denomina aspectos figurativos de lo escrito, sino los aspectos constructivos, es decir, qué quiso representar el niño con lo que escribió y cómo fue que llegó a tal representación. Para ello ha trabajado bajo la teoría psicogenética empleando el método clínico-crítico, con poblaciones con diferentes características en cuanto a su alfabetización (personas mínimamente alfabetizadas o con una interacción continua con la lengua escrita así como con adultos no alfabetizados). Las investigaciones han sido de carácter transversal y longitudinal aplicándose en Suiza, Argentina y México, lo que le ha dado validez a esta perspectiva.

Ferreriro (1990) señala que la evolución de la escritura en el niño, está influenciada por la escuela pero no es determinada por ella, de hecho no circunscribe este proceso al ámbito escolar, pues se asume que el niño se inicia en este proceso de adquisición con anterioridad a su escolarización.

Bajo esta perspectiva, la adquisición del lenguaje escrito se concibe como un proceso en el que un sujeto cognoscente intenta apropiarse de un objeto de conocimiento (el lenguaje

escrito) de origen y existencia social, a través de tres diferentes momentos descritos a continuación (Ferreriro 1990; Ferreriro, 2006):

4.3.1 Representaciones e interpretaciones presilábicas

Este momento se caracteriza por la búsqueda de las diferencias entre las marcas gráficas, para ello el niño realiza una separación de marcas icónicas y de marcas no icónicas (incluidos números y letras en esta categoría), esto es de gran importancia pues establece que la escritura no es un dibujo. Ya que ha establecido esa diferencia, busca la relación entre éstas. En un inicio, letras y dibujos comparten espacio pero no hay relación entre ellas, las letras son sólo objetos sobre los dibujos o alrededor de estos.

4.3.2 Representaciones de tipo silábico

Se caracteriza por el establecimiento de la relación entre sonidos y grafías. Lo que se demuestra a partir del “establecimiento de las condiciones formales de legibilidad” que son: la cantidad mínima y la no repetición, como criterios para la interpretación de un texto. El primero se refiere a que tres letras son la cantidad mínima para decir algo, una escritura con menos de esto no puede ser interpretada (no tiene lectura) y la no repetición, implica que en una escritura no se debe repetir la misma grafía. Es importante mencionar que en estas producciones se incluyen grafemas no icónicos que funcionan como letras, números, letras o pseudo letras. Como puede verse el niño está escribiendo aún cuando no produce grafías convencionales. En este momento, también se desarrolla la hipótesis silábica, que consiste en establecer una correspondencia entre grafía escrita y una sílaba de la palabra.

4.3.3 Representaciones de tipo alfabético

En este último momento, el niño encuentra un medio para regular la cantidad de letras que produce, al identificar el valor sonoro estable de las mismas. Pues aún cuando construyó la hipótesis silábica con anterioridad, el niño conserva el principio de cantidad mínima por lo que aún en palabras de una sola sílaba escribe más de una letra. Por lo que el resultado de este último momento es el descubrimiento de las bases del sistema alfabético, esto es que cada letra está representada por un fonema, consecuentemente el niño escribirá una letra para cada fonema.

En lo sucesivo, los niños continúan trabajando en el conocimiento de los aspectos figurativos de la lengua escrita como la dirección de la escritura, la separación de las palabras, signos de puntuación, ortografía, etc.

4.4 Aprendizaje del lenguaje escrito por personas sordas

El aprendizaje del lenguaje escrito por las personas sordas es un tema que ha generado el interés de los investigadores, principalmente si se considera que además de cumplir las funciones comunicativas que tiene para cualquier persona, se vislumbra como un aprendizaje de gran utilidad para la continuación del proceso educativo y su inclusión en un entorno predominantemente oyente. Sin embargo, las investigaciones realizadas en torno a este tema coinciden en resultados poco alentadores, por ejemplo, que los niños sordos escolarizados tienen dificultades para alcanzar un nivel funcional en la comunicación escrita y que su rendimiento lector está por debajo del nivel promedio alcanzado por sus coetáneos oyentes (Herrera, Puente, Alvarado, & Ardila, 2007; Martínez de Antoñana & Augusto, 2002). Si bien, no hay trabajos con población mexicana que permitan establecer con precisión cuál es la situación de las personas sordas mexicanas para aprender el

lenguaje escrito, estos resultados han sido reiterados una y otra vez en investigaciones realizadas en diferentes países, lo que permite asumir que esta es una situación generalizada entre las personas sordas aunque de igual manera que en el capítulo dos, es importante no olvidar que las particularidades en cuanto a características de la pérdida auditiva, el entorno familiar y la historia educativa del niño matizan la situación de cada uno, por lo que la información que se muestra a continuación, es orientadora en cuanto a cuáles son y qué explicación se tiene para las dificultades con las que se encuentran la mayor parte de los niños sordos, pero cada profesional debe identificar aquellas que realmente se manifiestan en el niño en cuestión.

Desde los primeros trabajos en torno al tema, se observa una tendencia muy clara a considerar al poco dominio y conocimiento del lenguaje oral y la ausencia del procesamiento fonológico como las explicaciones de estas dificultades. En el transcurso de las investigaciones sobre el tema se ha confirmado la importancia de estos aspectos pero también se han sumado dos elementos que parecen contribuir de forma importante en la explicación a estas dificultades, estos son, la pobreza experiencial del niño sordo y el tipo de interacciones que sostiene con el lenguaje escrito antes y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación se presenta una recopilación de las dificultades que se observan durante el aprendizaje del lenguaje escrito por las personas sordas (ver tabla 7), así como cuál de las variables antes mencionadas explica cada una de ellas, las cuales son expuestas con mayor detalle en los próximos apartados.

Tabla 7. Indicadores de las dificultades para el aprendizaje del lenguaje escrito por las personas sordas

Variable explicativa	Indicador de dificultades para el aprendizaje del lenguaje escrito
Poco conocimiento y dominio de un lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> -Vocabulario reducido -Tendencia a identificar palabras familiares -Dificultades para comprender lenguaje figurativo, metáforas y expresiones idiomáticas -Reconocimiento y uso de estructuras sintácticas simples -Producciones escritas con estructuras cortas, simples, rígidas y estereotipadas -Dificultad para usar diferentes significados de una palabra
Procesamiento fonológico	<ul style="list-style-type: none"> -Ausencia de representaciones fonológicas vs construcción de representaciones fonológicas a partir de estímulos no auditivos -Menor capacidad de almacenamiento en la memoria a corto plazo
Características del contacto con el lenguaje escrito	<ul style="list-style-type: none"> -Poco contacto con el lenguaje escrito a partir de los libros -Exposición reducida a la lectura de libros -Características de las estrategias de enseñanza-aprendizaje usadas -Interacciones directivas y de carácter evaluativo por parte de los adultos
Pobreza experiencial	<ul style="list-style-type: none"> -Dificultades para establecer relaciones entre la información nueva que aporta el texto y lo que conocen

Nota. Esta tabla fue construida a partir de la revisión de Domínguez y Velasco (1999); Domínguez y Alonso (2004); Domínguez (2003); Herrera (2005); Herrera et al. (2007) y Herrera (2009).

4.4.1 Conocimiento del lenguaje oral

Como se ha apuntado a lo largo de este trabajo, en general los niños sordos tienen poco conocimiento del lenguaje oral ya que dada las características de su pérdida auditiva, el lenguaje oral es poco accesible por esta vía y los métodos orales ofrecen pocos beneficios para ello, por lo que es lógico pensar que habrá dificultades al llevar al papel un lenguaje que no conocen. A diferencia de los niños sordos, un niño oyente que ha tenido una exposición constante al lenguaje oral, cuando se enfrenta con el aprendizaje del lenguaje escrito, ya ha escuchado muchas de las palabras que leerá o escribirá y ha estado en contacto con la estructura sintáctica que usará en el lenguaje escrito, lo que se convierte en

un cimiento importante a partir del cual el niño aprende este lenguaje (Martínez de Antoñana & Augusto, 2002), aunque claro esto no lo exenta de dificultades.

En el caso de las personas usuarias de lenguas de señas, han adquirido un lenguaje que les permite desarrollar a un buen nivel las capacidades de comunicación y simbolización, y aún cuando la estructura sintáctica de ésta lengua no es la misma que la de la lengua escrita, sin duda esto permite que tenga algunos elementos para iniciar el aprendizaje del lenguaje escrito, como un vocabulario más o menos desarrollado y experiencias con el uso de un lenguaje.

Pero la situación es completamente distinta cuando se trata de un niño sordo, que apenas comienza a asignarle nombre a algunos objetos y que comienza a hacer sus primeras producciones lingüísticas y comienza la tarea de aprender el lenguaje escrito, situación que vive una buena parte de las personas sordas. Un buen ejemplo de ello es la diferencia en el vocabulario conocido. Herrera et al. (2007) señalan que un niño sordo educado bajo un modelo oral tiene un vocabulario aproximado de 200 palabras al iniciar la educación primaria, un niño sordo educado tempranamente bajo un método bilingüe entre sus tres y cuatro años conoce alrededor de 604.

Por otro lado, el niño sordo, tampoco ha tenido la oportunidad de ir deduciendo las reglas sintácticas del lenguaje a través de su uso, ni de identificar las diferentes palabras que se pueden usar para denotar un mismo significado y si recordamos que en el capítulo dos se menciona que existe una tendencia a usar un lenguaje limitado en las interacciones con los niños sordos, esto sin duda, repercute en el éxito para manejar el lenguaje escrito a un nivel que ni siquiera ha alcanzado en su lenguaje manual u oral, como lo requiere la comprensión de un texto o el uso de la metáfora. A partir de estos datos, se puede comprender la desventaja en que se encuentra un niño sordo al iniciar su proceso de

aprendizaje del lenguaje escrito, sin un lenguaje consolidado, pues como se mencionó anteriormente, con frecuencia se dan estos aprendizajes de forma simultánea, sin la posibilidad que lo poco que conoce del lenguaje oral o de la lengua de señas pueda brindar el soporte que le brinda a un niño oyente su lengua oral.

4.4.2 Procesamiento fonológico

Las investigaciones realizadas con personas oyentes, le han dado un papel muy importante al procesamiento fonológico como un elemento fundamental para asegurar un buen proceso lector, al ser un mecanismo para el reconocimiento de las palabras y la consiguiente recuperación del significado de las mismas (aunque se recordará que en el apartado 4.1.1.1 se habla de la existencia de dos rutas, la importancia de esta ruta indirecta estriba en que es a través de ésta que es posible leer una palabra por primera vez).

La importancia de este mecanismo para las personas oyentes y en la búsqueda de la identificación de los mecanismos de lectura propios para las personas sordas, dieron paso al estudio del papel del procesamiento fonológico en el proceso lector de las personas sordas. Como es de suponerse, hablar de fonología (que inmediatamente remite a un aspecto auditivo) para una población que tiene dificultades para percibir estímulos de esta naturaleza, parecía ofrecer una respuesta ante la identificación de la causa de las dificultades lectoras de la población sorda. Sin embargo, la investigación ha demostrado que efectivamente este es un mecanismo que también adquiere importancia en su proceso lector, pero no porque sea imposible llevarlo a cabo y, en consecuencia, se dé un mal proceso lector, sino porque ha sido posible identificar que este proceso también lo llevan a cabo las personas sordas, sólo que para ello no requieren de estímulos auditivos, sino de estímulos visuales y kinestésicos, a los cuales tienen acceso las personas sordas, lo que sin

duda ha generado la posibilidad de buscar estrategias para favorece el procesamiento fonológico en las personas sordas y con ello mejorar su proceso lector.

Los trabajos de Dodd, en la década de los 70, fueron pioneros para llegar a este planteamiento, al sugerir que la información visual del habla tiene influencia sobre la información acústica, esto es, si alguien habla en una situación que dificulta la escucha ya sea por el ruido, porque el interlocutor es una persona de edad avanzada o porque el emisor tiene un acento poco familiar, la percepción visual favorece que el interlocutor pueda comprender el mensaje. Por lo que, como es de suponerse, se creyó que la LLF sería el vehículo para las representaciones fonológicas, aunque no hay que dejar de lado las ambigüedades de ésta (Domínguez & Alonso, 2004).

Actualmente se sabe que la LLF, la palabra complementada y la dactilología son las estrategias que permiten que las personas sordas accedan a la fonología de las palabras, ya que permiten establecer una correspondencia entre la fonología y la ortografía, al menos para las lenguas en las que hay una correspondencia grafema-fonema como es el caso del español (Herrera et al, 2007).

Las primeras dos ya han sido descritas someramente en el capítulo anterior. Para los objetivos de este trabajo, la dactilología es una estrategia de gran interés por su uso en contextos bilingües. Esta estrategia hace referencia a un deletreo con las manos, para lo cual se usa el alfabeto dactilológico, el cual es definido por Herrera et al. (2007) como un sistema de comunicación basado en el alfabeto latino en el que cada letra es representada por un movimiento de la mano, utilizado deliberadamente para favorece el aprendizaje de la lengua escrita entre la población sorda desde hace varios años.

Su uso permite que las personas obtengan información lingüística secuencial, esto es algo parecido a una cadena de letras, lo que les ayuda en la identificación de palabras. Pues

en este caso se establece una correspondencia entre quiremas (configuraciones de la mano) y grafemas, favoreciendo la conexión entre una parte del lenguaje de señas con el lenguaje escrito (Herrera et al., 2007). Se dice que sólo se establece la correspondencia en parte, ya que en la lengua de señas no se acostumbra dactilografiar todas las palabras, sino sólo los nombres propios, además de usarse para preguntar por una seña desconocida o bien para mencionar una palabra que aún no tiene seña.

Los resultados positivos de la dactilología estarían relacionados con que favorecen el establecimiento de las reglas de correspondencia grafema-fonema (grafema-quirema en este caso) y las habilidades de segmentación, las cuales son señaladas por Herrera (2009) como fundamentales para la lectura.

4.4.3 Características del contacto con el lenguaje escrito

El contacto que establecen los niños con el lenguaje escrito, previo a su instrucción formal, es de gran importancia, pues como se mencionó anteriormente, Bruner señaló que contar historias es la actividad por excelencia para acercar a los niños al lenguaje escrito, entre la población sorda esta es una actividad poco recurrente. Dominguez y Alonso (2004) señalan que, en el caso de los niños sordos, la realización de esta actividad se ve fuertemente influida por las dificultades comunicativas entre los niños y sus padres, por lo que esta actividad se realiza con baja frecuencia. Las autoras mencionan, a manera de ejemplo, la situación que se da entre los usuarios de la palabra complementada, en estas familias se han observado más interacciones con lo escrito, sin embargo estos encuentros se caracterizan por un estilo directivo y controlador al momento de contar las historias, lo que genera un ambiente poco agradable para los niños, además de observar que los padres tienden a favorecer que el niño etiquete los objetos que ve, lo que de alguna forma

convierte el momento de contar historias en una sesión para aprender vocabulario, que aún cuando es una necesidad y es un objetivo que se promueve, esto se convierte en el foco y los otros elementos que podría favorecer la actividad, se quedan de lado.

Finalmente, en cuanto a la pobreza experiencial, ésta se vincula principalmente con las dificultades que tienen los niños para comprender la temática, al carecer de conocimientos previos que favorezcan la comprensión del material escrito.

4.5 Alternativas para solventar las dificultades en el aprendizaje del lenguaje escrito por personas sordas

Ya que partimos de la premisa de que la mayoría de los niños sordos inician el aprendizaje del lenguaje escrito sin un lenguaje consolidado y que el lenguaje escrito es fundamental para su educación, los profesionales, se encuentran en una encrucijada pues esperar a que consoliden un lenguaje, sea oral o manual, llevaría mucho tiempo y eso implicaría que los niños aprendieran el lenguaje escrito todavía más tarde, lo que tendría implicaciones poco favorables en su proceso educativo. Por tal motivo, se han buscado alternativas que optan por el aprendizaje del lenguaje escrito aún sin haber un lenguaje consolidado, tal como se verá a continuación.

4.5.1 Logogenia

La logogenia es un método desarrollado por la Dra. Bruna Radelli en la década de los 90's y tiene por objetivo que los niños alcancen competencia en el lenguaje escrito, de la misma forma que una persona oyente la tiene en su lengua oral, esto es, que una persona sorda sea tan competente en el lenguaje escrito como una persona oyente. Es importante señalar que bajo la lógica de este método, lo que se propicia es la adquisición de la lengua

materna del niño, es decir la que se utiliza en su entorno, de esta forma para las personas sordas mexicanas, el español es su lengua materna, por lo que entonces aprender el español escrito implica aprender la lengua materna sin importar el desarrollo de ésta en su forma oral (Mendoza, 2005).

La logogenia se fundamenta en la Gramática Generativa, dado que para el presente trabajo no es necesario profundizar en esta teoría, sólo se retomarán dos conceptos básicos que orientan el trabajo de los logogenistas.

El lenguaje es visto como una facultad biológica innata que debe ser activada durante un periodo crítico. El otro concepto importante, es la diferencia entre competencia comunicativa y competencia lingüística, la primera se refiere al hecho de que una persona puede comunicarse en una lengua al haber adquirido algunas palabras, frases y oraciones pero esta persona no posee competencia lingüística pues ésta se refiere a la posibilidad de reconocer significados sintácticos, esto es no sólo conocer palabras o frases sino la información transmitida a partir de la estructura de una oración, ya que el significado de una oración puede modificarse al variar su estructura (Mendoza, 2005).

El trabajo práctico del método consiste, a grandes rasgos, en la presentación de pares mínimos escritos (es importante resaltar que el *input* es escrito porque se considera que para adquirir español el *input* tiene que ser en español, esto es sin apoyo de recursos manuales o de otro tipo, además de ser la forma integralmente accesible para ellos al ser visual), de frases cortas, gramaticales esto es que las frases tienen un significado y no sólo son una secuencia de palabras (Mendoza, 2005).

Por ejemplo:

- El niño come la manzana.
- El niño comen manzana.

La comparación de estos pares hace visible e identificable la información sintáctica, esto es accede a la información lingüística que complementa la gramática de la lengua, desarrollando así su competencia lingüística y no sólo la comunicativa, lo que se evidencia cuando el niño es capaz de reconocer cual de los pares es incorrecto (Mendoza, 2005).

4.5.2 Educación Bilingüe-Bicultural

Ya que en el capítulo tres se describió en qué consiste la educación bilingüe, en este aparato sólo se presentarán las principales aportaciones de ésta al proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito, pues como se recordará la investigación en torno a esta propuesta educativa aún es reducida.

En general, se han observado resultados positivos dentro de los contextos bilingües, Herrera et al. (2007) refieren algunos trabajos: los de Hamilton y Holzman (1989) quienes reportaron mejor rendimiento en estos alumnos, pues adquirieron estrategias más variadas y flexibles de decodificación, aunque esto dependía de la tarea y las características de los estímulos; el de Rodríguez, García y Torres (1997) que señalan que el método bilingüe tiene un efecto menor en la sintaxis que en el vocabulario; los de Monfort (1999), quien señala que la exposición temprana a una educación bilingüe ayuda en el desarrollo de tareas de escritura y, finalmente, el de Heiling (1999), al concluir que los alumnos obtienen mejores resultados e incrementan el nivel lector en comparación con los alumnos sordos educados bajo modelos completamente oralistas o señantes. A pesar de estos resultados positivos, Herrera et al. (2007) señalan que con la educación bilingüe no se eliminan las diferencias en la comprensión lectora entre personas sordas y oyentes.

Dentro de los contextos bilingües se considera que la incorporación de la lengua de señas favorece la enseñanza de la lectura pues permite desarrollar, en los primeros años, un lenguaje completo que posibilita el uso de las funciones del lenguaje (Herrera, 2009).

Ahora bien, como se mencionaba en el capítulo tres, este modelo sugiere que el niño deberá aprender el lenguaje escrito como su segunda lengua. Esto se sustenta en la transferencia de la premisa de la educación bilingüe a la educación bilingüe para niños sordos, que señala que las habilidades que se adquieren en la primera lengua, funcionan como cimiento para construir los aprendizajes de una segunda lengua.

Al respecto, Mayer y Akamatsu (1999) han señalado que esta transferencia no está del todo clara, pues este planteamiento de la transferencia de unas habilidades en una primera lengua a una segunda lengua es cierto, pues ha sido un sustento de la educación bilingüe. Sin embargo se refiere a la transferencia de habilidades en lectura y escritura de una primera lengua a la lectura y escritura en una segunda lengua, y en el caso de la educación bilingüe para personas sordas se ha entendido que es posible que las habilidades para comunicarse en lengua de señas (que no tiene escritura) van a favorecer el aprendizaje del lenguaje escrito, cuando se habla de habilidades claramente distintas. Aunque los autores no niegan la importancia de la lengua de señas en las funciones mediadoras propias del lenguaje.

4.6 Conclusiones del capítulo

Las perspectivas teóricas presentadas en este capítulo permiten dar cuenta de la complejidad del lenguaje escrito y en consecuencia de la imposibilidad de que una sola de ellas aporte todo el conocimiento necesario para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por

lo que el conocimiento de todas ellas y la consideración de los diferentes aspectos que resalta cada una, parecieran ser una mejor alternativa para hacer frente a este proceso.

Como se puede observar, a pesar del papel tan importante que tiene el aprendizaje del lenguaje escrito para las personas sordas, todavía hay muchas interrogantes acerca de cómo llevarlo a cabo de forma exitosa y qué es lo que impide que esto ocurra, aún dentro de contextos bilingües donde los resultados son más alentadores.

Una vez más se resalta la necesidad de dotar a los niños de un sistema de comunicación a temprana edad y de insistir en el desarrollo del mayor número de habilidades comunicativas posible para ellos, pues esto pareciera ser un elemento potencial para mejorar el aprendizaje del lenguaje escrito.

Finalmente, es importante reconocer cómo en la búsqueda de respuestas a esta problemática, están resaltando aspectos que pueden ser considerados de tipo contextual como lo es la pobreza experiencial y el poco contacto con materiales escritos, el primero de ellos un elemento de gran influencia en el desarrollo general de los niños sordos, como se expuso en el capítulo dos, lo que sugiere que el entorno del niño sordo podría ofrecer más respuestas para favorecer este aprendizaje.

CAPITULO 5

BREVE CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN LA QUE SE LLEVÓ A CABO EL ESTUDIO DE CASO

La Institución educativa en la que se realizó el estudio de caso, es una Institución de Asistencia Privada (I.A.P.) localizada en la Delegación Benito Juárez, que ha brindado sus servicios a niños y adolescentes con problemas de audición, lenguaje y aprendizaje desde hace más de cuarenta años y, desde hace nueve años, también a docentes de niños sordos interesados en conocer el Modelo Educativo Bilingüe.

5.1 Misión

La misión de la institución, es formar y educar a niños y adolescentes con problemas de audición, lenguaje y aprendizaje, independientemente de su situación económica y contribuir a su integración digna a la sociedad. Para ello trabajan bajo una filosofía bilingüe, la cual reconoce la importancia de la adquisición de la LSM como la lengua natural de la persona sorda y el aprendizaje del español escrito como segunda lengua.

5.2 El Modelo Educativo Bilingüe en la Institución donde se realizó el estudio de caso

La Institución trabajó, desde sus orígenes, bajo una metodología oralista, que ante el desalentador panorama en la educación de las personas sordas, fue abandonada y optaron por implementar el Modelo Bilingüe. En un inicio, se basaron en los lineamientos generales del modelo norteamericano, sin embargo, al no ser una fórmula que sea replicable en todos los contextos, el modelo fue tomando sus propias características dentro de la institución, jugando un papel importante para ello la continua reflexión sobre los errores y aciertos, así

como el conocimiento de otras experiencias bilingües para personas sordas (Obregón, 2010).

Al implementar este modelo educativo, esta institución ha asumido varios retos: conformar equipos docentes bilingües, pues no se contaba con docentes competentes en LSM entre los oyentes y, por otro lado, no había adultos sordos con la formación académica necesaria para desempeñar la labor educativa, pues generalmente obtenían niveles educativos alejados de esta posibilidad. Así, los docentes oyentes tuvieron que ir aprendiendo la LSM sobre la marcha y los adultos sordos fueron adoptando un papel medular en el proyecto, al fungir como modelos para los alumnos pero también contribuyendo para favorecer la competencia en LSM del personal oyente. Otro reto, ha sido concientizar a los padres de la importancia de aprender LSM, lo que no ha sido fácil pues la mayoría de ellos tiene niveles educativos muy bajos por la situación socioeconómica desfavorable en que viven lo que desemboca en un aprendizaje a nivel básico de la LSM que no aporta mucha información a los niños fuera del contexto educativo; complementariamente han tenido que mostrar, con resultados, que este modelo propicia diferencias reales en el nivel educativo de los niños sordos, en comparación con otros niños sordos que reciben servicios educativos bajo otros modelos (que pertenecen al sistema educativo público), y, finalmente, como institución pionera en México en la implementación del modelo, han trabajado de forma importante para mostrar las necesidades de las personas sordas, tales como contar con intérpretes y la formación docente, la cual ha sido atendida ofertando un Seminario-Taller de capacitación docente (Obregón, 2010).

Todo este trabajo ha permitido la configuración de un modelo educativo que trabaja para ofrecer a sus alumnos las siguientes garantías (Obregón, 2010 p. 5-8):

- Desarrollar una lengua ampliamente (LSM) y comunicarse eficientemente a través de la misma. Asegurar que el niño desarrolle una lengua a través de la cual pueda preguntar, opinar, discutir, relacionarse, vincularse con otros, compartir sueños, hacer amigos, enamorarse, en fin, vivir plenamente.
- Atender un programa educativo que contemple los mismos contenidos del Programa Educativo Nacional para cada grado, esto es, asegurar que los alumnos sordos reciben la misma información que reciben sus pares oyentes.
- Asegurar un desarrollo emocional óptimo ofreciendo un espacio en el cual los alumnos crezcan con un sentimiento de identidad y pertenencia, en el que realmente estén interesados en todo el sentido de la palabra.
- Asegurar que el niño sordo conviva con otros niños que, como él, son sordos, con adultos sordos que sirven como modelos de lengua y de vida, a ellos y a sus padres, para el desarrollo pleno de su identidad como individuos sordos.
- Asegurar que el tiempo en que el niño está en un contexto escolar, se dedique a informarle y formarle.

5.3 Servicios

La Institución ofrece una amplia variedad de servicios a los alumnos a través de las siguientes modalidades:

- a) **Servicios escolarizados.** Esta modalidad incluye el Programa de Primaria y Preescolar para niños sordos y el Grupo de Estimulación del Lenguaje.
- b) **Servicios de apoyo.** Incluye el servicio para hacer diagnósticos, Terapias de Neurodesarrollo, Psicoterapia, Talleres de computación y el Taller de Artes Plásticas.
- c) **Talleres de apoyo extraescolar.** Los talleres que se imparten son de lenguaje, lecto-escritura y Matemáticas.
- d) **Trabajo social.** Dentro de las principales funciones se encuentra la evaluación socio-económica de los alumnos para establecer la cuota que deberán cubrir los padres de acuerdo a su situación económica.

También brinda servicios de capacitación para maestros de niños sordos dentro y fuera del D.F. mediante las siguientes actividades:

- Curso-taller Ambientes Óptimos de Aprendizaje para la lectura y la escritura
- Curso-taller Estimulación del Lenguaje
- Curso-taller Modelo Educativo Bilingüe para la educación del niño sordo
- Seminario-taller de capacitación anual en el Modelo Educativo Bilingüe, en el cual participan profesionales extranjeros con experiencia en el área.

5.4 Personal

Dado que en la Institución se ofrecen servicios a través de varias modalidades, demanda la presencia de personal para áreas como: pedagogía, trabajo social, psicología,

neurodesarrollo, artes plásticas, computación y personal administrativo, todos ellos competentes en LSM.

Frecuentemente la Institución cuenta con la presencia de estudiantes que realizan sus prácticas profesionales o su servicio social, quienes generalmente no son competentes en LSM pero comienzan a aprenderla durante su estancia.

5.5 Instalaciones

En las instalaciones se observa la infraestructura de una casa. Tiene varias habitaciones distribuidas en dos plantas, las cuales han sido acondicionadas para ser usadas como salones de clases y oficinas.

Al ingresar a la institución se encuentra un primer edificio, localizado en la parte frontal de la institución. En la planta baja de dicho edificio se encuentran las oficinas administrativas, la dirección, el área de trabajo social, la coordinación de preescolar y primaria, los sanitarios para las profesoras, el aula de computación y un salón de clases. Mientras que en su planta alta se encuentran cuatro salones, una oficina, el área de psicología y los sanitarios. De manera contigua a este edificio se encuentra el salón de artes plásticas. Se sugiere ver la figura 3 para facilitar la ubicación de las áreas descritas.

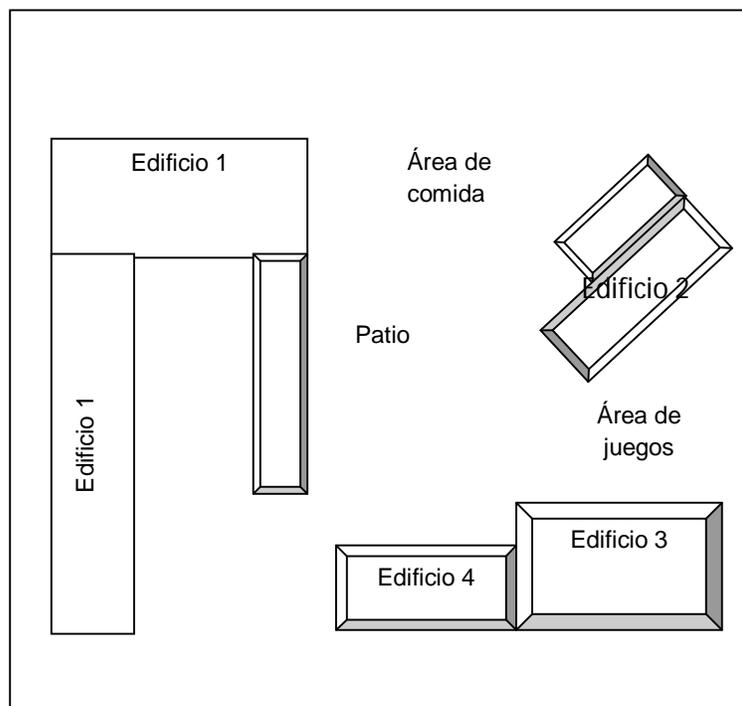


Figura 3. En ella se representa la distribución espacial de los edificios, las áreas de juego y el área de comida que constituyen las instalaciones de la Institución.

En el edificio dos, que consta de dos niveles, localizado frente al salón de artes plásticas, se encuentra la biblioteca y el área de proyecciones. La fachada de dicho edificio sugiere que su construcción es reciente además que su apariencia es diferente al resto del inmueble. A la derecha de este edificio se encuentran sanitarios y el área de neurodesarrollo.

A la izquierda de este edificio se encuentran otros dos edificios. En el edificio tres hay cuatro aulas, dos en cada planta, mientras que el edificio cuatro que es de una sola planta, aloja la tiendita de la escuela, la vivienda del conserje y el salón de preescolar.

Los edificios descritos rodean el patio, en el cual hay algunas jardineras y un área de juegos que consta de un bloque que incluye un puente colgante, una rampa para escalar, una resbaladilla, así como un par de columpios ajenos a dicho bloque.

5.6 Consideraciones finales del capítulo

Quizá la exposición que se hace de la Institución pueda parecer breve, porque sin duda la riqueza del trabajo que en ella se ha realizado durante los cuarenta años de su existencia es abrumadora, sin embargo, es importante recordar que las características de la metodología implementada hace algunas décadas y la de la actualidad distan bastante por lo que considero pertinente centrarnos en la época a partir de la cual se ha instalado el modelo bilingüe, no sólo por el objetivo del presente trabajo sino porque es fundamental no perder de vista que la Institución es pionera en México en la implementación de dicho modelo, de tal forma que lo que se muestra en este capítulo complementa lo mucho que se conocerá de ella en las próximas páginas, a través del trabajo observado en las aulas.

MÉTODO

1. Planteamiento del problema

Favorecer el aprendizaje del lenguaje escrito a un nivel funcional tendría que ser uno de los principales objetivos en la oferta académica para las personas sordas. Pues un dominio funcional en éste potenciaría sus habilidades comunicativas, su desarrollo cognitivo, la continuidad y logro académico, así como su integración social, al hacer más accesible el entorno familiar, educativo y social en el que se desenvuelven las personas sordas. Sin embargo, adquirir dicho dominio ha sido una dificultad recurrente para esta población. Las primeras explicaciones al respecto se vincularon con el poco conocimiento y dominio del lenguaje oral y a la ausencia de conciencia fonológica (considerado un proceso indispensable para un buen desempeño lector desde una aproximación psicolingüística a la lectura y la escritura), pero en los últimos años se han ido agregando explicaciones como la pobreza experiencial de la población sorda y el poco contacto con el lenguaje escrito; como se puede observar, estas últimas variables están vinculadas con las características del contexto del niño sordo y no solo con sus características individuales. A estos factores habría que agregar el cuestionamiento constante sobre la pertinencia de los métodos y materiales usados.

2. Justificación

La implementación de la propuesta de educación bilingüe para personas sordas reafirma el interés por lograr un óptimo aprendizaje del lenguaje escrito, considerando a éste como una segunda lengua. Sin embargo, aún cuando los resultados obtenidos a partir de esta propuesta reflejan que es una alternativa que contribuye positivamente a este objetivo, lo

cierto es que la investigación en estos contextos no es abundante y la mayor parte de ella se centra en las contribuciones de esta propuesta a la educación de las personas sordas desde una perspectiva psicolingüística, es decir, se centra en aspectos como su influencia en el vocabulario o en las estrategias de decodificación, ahondando poco en las características del contexto y en las variables de tipo psicológico que influyen en ese proceso, tales como la motivación, la organización para el trabajo, el tipo de interacciones que se dan entre los alumnos y los docentes, el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje congruentes con las características de los alumnos y si las estrategias de comunicación son efectivas entre los alumnos y entre éstos y los docentes.

Todo ello motivó al desarrollo del presente trabajo de investigación bajo la metodología de estudio de caso, pues ésta permite aproximarse con profundidad a las condiciones particulares del objeto de estudio sin perder de vista el contexto, de tal forma que a partir de las observaciones fue posible registrar la manifestación de los aspectos psicológicos antes descritos, durante el trabajo en el aula en interacción con las particularidades del contexto bilingüe.

3. Objetivo General

Analizar los aspectos psicológicos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en los niños sordos, dentro de una institución educativa que trabaja bajo la propuesta educativa de Educación Bilingüe-Bicultural para personas Sordas.

3.1 Objetivos particulares

- Identificar cuál es la organización de la clase para el aprendizaje del lenguaje escrito en un contexto educativo bilingüe para alumnos sordos.
- Conocer las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas para trabajar el lenguaje escrito dentro de un contexto educativo bilingüe para alumnos sordos.
- Analizar la influencia de las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la motivación de los alumnos.
- Caracterizar las interacciones alumno-alumno, alumno-docente y docente-docente que propician el aprendizaje del lenguaje escrito.
- Conocer cómo se vincula el aprendizaje del lenguaje escrito y de la lengua de señas en un contexto educativo bilingüe para alumnos sordos.

4. Preguntas de investigación

1. ¿Cómo influyen las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la motivación de los alumnos?
2. ¿Cuál es la organización de la clase para favorecer el aprendizaje del lenguaje escrito?
3. ¿Cómo se vincula el proceso de enseñanza del lenguaje escrito con la adquisición de la lsm?
4. ¿Qué características tienen las interacciones entre los alumnos y los docentes para facilitar el aprendizaje del lenguaje escrito?

5. Caso

El caso estudiado lo constituyeron tres grupos de la Institución, 1°, 2° A y 2° B, ya que de acuerdo con la información proporcionada por el área de Trabajo Social de la institución, es en 1° y 2° grado que se lleva a cabo el trabajo inicial para el aprendizaje del lenguaje escrito. Dado que el interés era observar el trabajo de los grupos durante este momento inicial de contacto con el lenguaje escrito y no la contrastación entre los grupos, se decidió considerarlos como un solo caso. En la tabla 8 se muestran una descripción de estos grupos.

Tabla 8. Características más relevantes de los grupos observados

Grupo	N° de alumnos	Profesora titular	Profesora auxiliar	Practicantes	Prestadores de Servicio Social	Nivel socioeconómico de los alumnos	Uso de la lengua oral
1° A	15	Profesora oyente	Profesora Sorda	2	1	Bajo	No
2° A	9	Profesora Oyente	_____	_____	1	Bajo	Sí
2° B	10	Profesora Sorda	_____	_____	1	Bajo	No

Además de las características señaladas en la tabla 8, es pertinente señalar que varios alumnos usaban audífonos, sin embargo, no fue posible precisar el número en cada grupo, dado que los olvidaban, algunos otros los necesitaban pero no los tenían o no servían, otros alumnos requerían audífono en ambos oídos y sólo llevaban uno, fuera porque uno no servía, no lo tenían o lo olvidaban.

6. Observación

Para recabar la información de este caso se realizaron observaciones de tipo no participante, ya que no hubo una total integración del observador en la comunidad. Sin embargo, el acceso a todas las instalaciones y la disposición tanto de las docentes como de la Trabajadora Social y la Directora de la Institución, permitieron presenciar diversas actividades que contribuyeron a la obtención de datos relacionados al contexto y algunas características de esta comunidad educativa.

7. Escenario

Las observaciones se realizaron en diferentes espacios de la institución, dado que en el capítulo cinco se realizó una descripción de las instalaciones, en este apartado sólo se profundiza en la descripción de las aulas, la biblioteca y el área de proyecciones, ya que en estos lugares se llevaron a cabo la mayor parte de las actividades relacionadas con el aprendizaje del lenguaje escrito.

- **Aulas.** Las aulas tenían bancas y sillas suficientes para los alumnos y un par de sillas y mesas más para las profesoras, ya que en estas aulas no hay escritorios. Un pizarrón blanco, un tablero de corcho para llevar algunos registros de los alumnos, una barra de cemento al fondo de las aulas (para el material de los alumnos), un estante para el material de las profesoras, al menos un interruptor de luz, un foco amarillo y uno rojo en la parte superior del marco de la puerta, un bote para la basura, lámparas así como cortinas en la ventana.
- **Biblioteca.** La biblioteca era un espacio que contaba con anaqueles para libros, colocados en el perímetro, 4 mesas y 12 sillas para el trabajo de consulta

ubicadas al centro. Un escritorio en el que se encontraba la computadora para el registro de los libros que se llevaban a domicilio, una caja de madera que funcionaba como un buzón para depositar los libros que devolvían y un mostrador, el cual era el área de trabajo de la persona encargada de la biblioteca y un libro, en donde se registraban los préstamos de libros de las profesoras o los padres de familia. El lugar contaba con adecuada iluminación y ventilación.

- **Área de proyecciones.** El área de proyecciones contaba con una pantalla blanca, un proyector, y un espacio para colocar algunos cojines inflables que funcionaban como asientos. Era un área con iluminación adecuada aunque, como se requería de poca luz para mejorar la visibilidad de las imágenes proyectadas, disponían de persianas para regular la cantidad de luz según fuera necesario.

8. Diseño

El diseño de investigación se elaboró a partir de las sugerencias metodológicas de Stake (1998) para realizar un estudio de caso (ver figura 4), a las cuales se agregó la inducción al campo, dado que es un elemento considerado de utilidad dentro de los estudios de corte cualitativo y que se tuvieron las facilidades para llevarla a cabo.

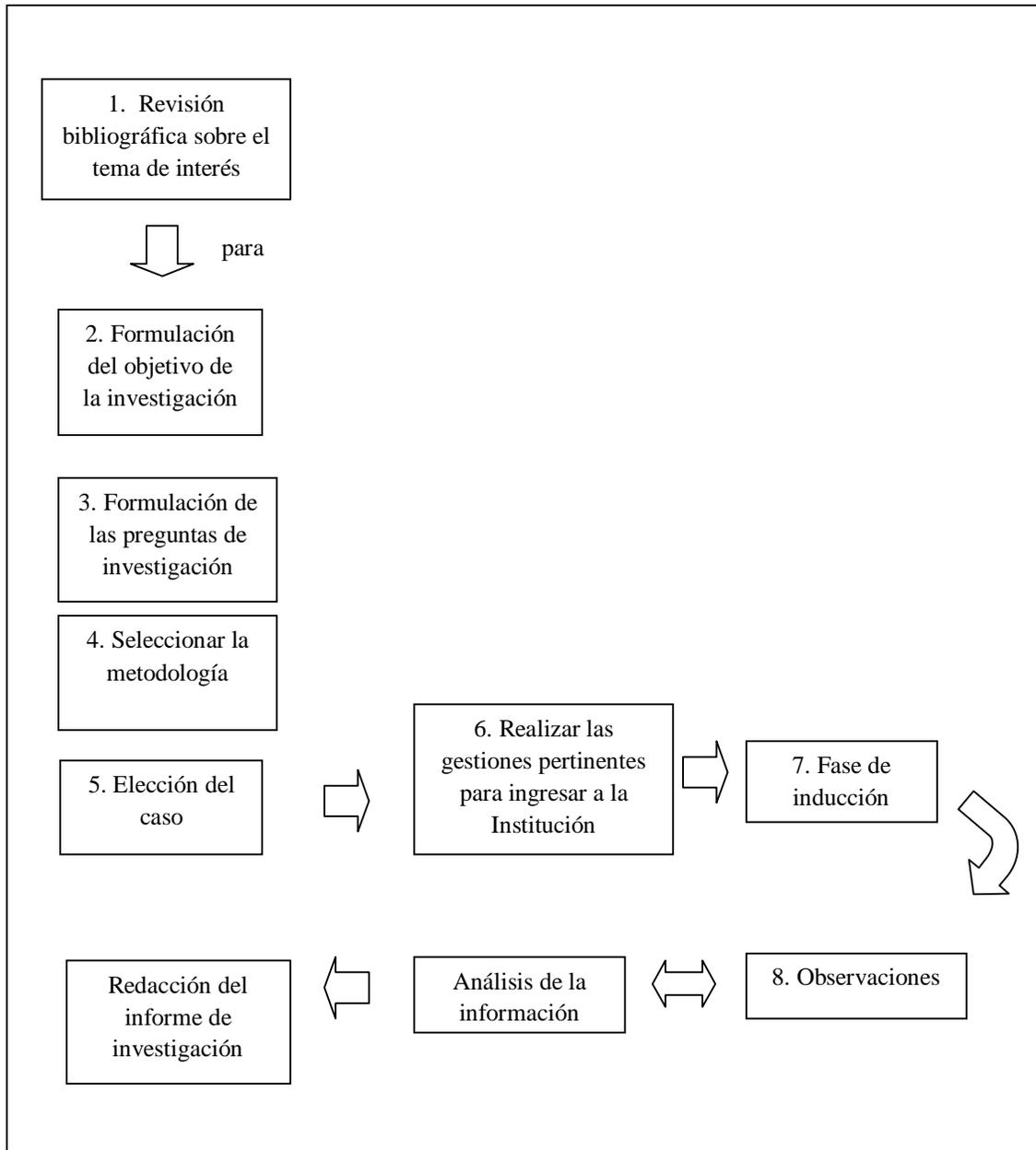


Figura 4. Esta figura se construyó a partir de la revisión de Stake (1998).

9. Procedimiento

1. Planificación. Se realizó una revisión bibliográfica para definir los objetivos, las preguntas de investigación y la metodología bajo la cual se trabajaría. Una vez que se estableció el estudio de caso como una metodología que permitiría abordar con

profundidad, con una orientación cualitativa y beneficiarse de las cualidades de la observación para aproximarse al fenómeno de estudio, se procedió a definir qué se iba a observar y cuál sería el escenario ideal.. Una vez que se determinó todo ello, se elaboró un listado de categorías, considerando que éstas podrían orientar el proceso de observación, facilitar la sistematización de la información y en consecuencia el análisis de la misma. Las categorías de observación con que se ingresó a la institución fue:

- **Motivación.** Que se refería al análisis de situaciones que propiciaban que los alumnos participaran activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje o la falta de la misma.
- **Organización de la clase.** Esta categoría incluía los procedimientos, las rutinas y las reglas que permitían que las acciones de los alumnos y de los profesores influyeran en el trabajo diario.
- **Interacciones.** Se refería a las características de los intercambios entre los docentes y los alumnos, y entre los alumnos que incidían en el trabajo diario.
- **Evaluación.** Incluía las estrategias que permitieran dar cuenta de los logros y dificultades de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito, así como su pertinencia con las características de dicho proceso.
- **Estrategias de enseñanza-aprendizaje para el lenguaje escrito.** Se refería a todas las estrategias que permitieran tanto a los docentes como a los alumnos trabajar diferentes aspectos del lenguaje escrito tales como: la producción escrita, la lectura de materiales escritos, el conocimiento de los aspectos formales del lenguaje y el acercamiento con materiales escritos.

- 2. Establecer contacto con la institución.** Una vez que se planeó el trabajo de investigación, se estableció contacto con el Departamento de Trabajo Social de la Institución y se solicitó la autorización para ingresar a realizar la investigación, se realizaron las gestiones pertinentes para obtener una carta emitida por el Departamento de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología para solicitar la autorización y se estableció el horario en el cual se tendría acceso a la Institución.
- 3. Inducción al contexto.** La Trabajadora Social mostró la disposición de la institución para realizar el trabajo, pero antes de comenzar a realizar las observaciones, sugirió que era pertinente realizar una fase de inducción para conocer el trabajo en la institución ya que es un modelo poco conocido y verificar que la Institución fuera idónea para realizar la investigación. Para ello se visitó la escuela en cinco ocasiones, dos días de una misma semana y tres días la semana siguiente. En esos días se observó el trabajo en el aula y se hizo un recorrido a las instalaciones. Esta etapa fue de gran importancia para que la autora se diera cuenta si su conocimiento de LSM sería suficiente para comprender los intercambios comunicativos dentro de la institución.
- 4. Observaciones.** El periodo de observación se llevó a cabo en un horario de lunes a jueves de 8:00 a 13:30 hrs, diariamente, durante dos meses, en las cuales no fue posible usar equipo de videograbación por motivos de privacidad pero si obtener fotografías de algunos materiales para documentar la investigación, así como el acceso a todas las instalaciones de la institución en el horario acordado. Por lo tanto, las observaciones se registraron en un cuadernillo, en el cual además de describir lo

observado, se registraban datos como: la fecha, el grupo, el número de alumnos, la asignatura o actividad trabajada.

RESULTADOS

Como se mencionó en el apartado anterior, de manera previa al ingreso en la institución, se elaboró un listado de categorías que fueron orientadoras para realizar las observaciones. Conforme transcurrió el periodo de observación, este listado fue modificándose, sumándose nuevas categorías de observación y redefiniéndose algunas de ellas (situación que es recurrente en las investigaciones de corte cualitativo). El listado final de categorías de observación es el siguiente:

- **Organización de la clase.** Esta categoría incluyó los procedimientos, las rutinas y las reglas que dirigieron las acciones de los alumnos y de los profesores en el trabajo diario.
- **Comunicación.** Se refiere a las estrategias para dar respuesta a las necesidades de interlocución entre los miembros de la comunidad educativa.
- **Características de las docentes.** Se refiere a los atributos profesionales de las docentes frente a grupo y las funciones que desempeñaban.
- **Interacciones.** Describe las características de los intercambios “verbales” y no verbales entre los docentes y alumnos, entre los alumnos y demás personas que asistían a la institución.
- **Estrategias de enseñanza-aprendizaje para el lenguaje escrito.** Incluyó las estrategias que permitían tanto a los docentes como a los alumnos trabajar diferentes aspectos del lenguaje escrito tales como: el reconocimiento de la palabra, la producción escrita, los elementos formales del lenguaje escrito, vocabulario, gramática de la LSM y gramática del lenguaje escrito y el contacto con textos en interacción con las particularidades de la institución.

- **Evaluación.** Incluía las estrategias que permitieron dar cuenta de los logros y dificultades de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito, así como su pertinencia con las características de dicho proceso.
- **Participación de los padres.** Hace referencia a las actividades que propiciaban la colaboración de los padres en el proceso educativo de sus hijos y de manera particular en el aprendizaje del lenguaje escrito.
- **Motivación.** Análisis de situaciones que propiciaban que los alumnos participaran activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje o la falta de la misma.

La descripción del caso que se presenta a continuación fue desarrollada a partir de la propuesta de Stake (1998), que sugiere el establecimiento de temas para la estructura del caso, lo que permite entre otras cosas, observar la interactividad de la información, la realización de interpretaciones directas de los registros y la selección de ejemplos representativos de la información presentada. De forma que, el nombre de las categorías de observación son los temas que estructuran el caso, y en lugar de presentar indicadores de cada una de las categorías, se presenta una descripción de las situaciones que manifiestan los indicadores más representativos de cada una. Los ejemplos, se presentan como viñetas, que pueden ser de dos tipos, unas que como sucede comúnmente, presentan diálogos, y otras, que describen acciones de los docentes y los alumnos.

La presentación del caso contempla las diferentes actividades realizadas por los alumnos de 1° y 2° de la Institución, en las que se encontraba presente el lenguaje escrito,

pues como se verá a continuación, el trabajo en el lenguaje escrito no se limitaba al trabajo dentro de la asignatura español.

Al realizar la lectura del presente caso, es importante recordar que aún cuando la información está organizada bajo temas, no se debe perder de vista que lo que se describe forma parte de un todo. Así mismo, se sugiere no olvidar, que dentro de la Institución todos los intercambios comunicativos se llevaban a cabo mediante la LSM, por lo que los diálogos que se muestran a continuación fueron realizados bajo esta modalidad comunicativa, y el uso del verbo “decir”, hace referencia a lo expresado mediante la LSM más no al uso de la lengua oral.

I. Caso

“Identificación de las condiciones para la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en niños sordos en un contexto educativo bilingüe”

1. Organización de la clase

a) Rutinas y procedimientos

La hora de entrada para los alumnos de la Institución era a las 8:00 a.m., así que como es de esperarse, en los minutos previos a esa hora, se observaba la afluencia de padres de familia que llevaban a sus hijos. Los niños pasaban rápidamente por el recibidor, saludaban a la persona encargada de esta área (quien de aquí en adelante será llamada Persona 1), y a la profesora encargada de estar en la puerta para esa mañana, dirigiéndose al patio dónde se encontraban con sus compañeros.

A diferencia de los alumnos, los padres de familia o alguien externo (como yo la primera vez que visité la institución) tenían que esperar un poco más para ingresar. Los primeros esperaban a que se autorizara su ingreso, los segundos se registraban en el libro de visitas y esperaban a que la persona indicada los atendiera. Mientras, los visitantes podían observar los carteles que decoraban este espacio, los cuales habían sido elaborados por los alumnos o bien leer alguno de los libros o revistas que se encontraban disponibles junto a las bancas. Pero ellos no son los únicos que esperaban, ya que los alumnos que llegaban tarde también tenían que hacerlo, pues se llevaba un registro de los retardos, una vez que cumplían con este requisito, se les permitía el ingreso y entonces corrían a su aula, pues la actividad ya había comenzado.

A las 8:00 se cerraba la puerta. La profesora asignada para la activación matutina se acercaba a los alumnos, se subía a una jardinera que le permitía tener visibilidad de todos

ellos y que a su vez ellos pudieran verla. Les daba la bienvenida a la escuela y comenzaba con la activación, la cual duraba sólo unos minutos. Al concluir el tiempo estimado para esta actividad, la profesora indicaba en qué orden se dirigirían al área correspondiente para comenzar sus actividades, algún aula, la biblioteca o el patio, sí es que su primera actividad era la clase de educación física.

Antes de entrar al aula, los alumnos dejaban sus mochilas, loncheras y suéteres (si es que ya no querían usarlo) en unos percheros colocados en la pared lateral de los salones, por lo que ingresaban al aula sólo con los cuadernos y libros, en los que habían realizado la tarea, y su lapicera. Los cuadernos y libros eran colocados en una mesa ubicada al frente, la lapicera la llevaban a su lugar de trabajo.

Algunos alumnos se sentaban en su lugar en espera de las primeras indicaciones del día pero otros se desplazaban al lugar de alguno de sus compañeros, así que cuando la profesora entraba al salón tenía que encender y apagar el interruptor de luz para atraer la atención de los niños. Al observar este parpadeo de luz, los niños regresaban rápidamente a su lugar y dirigían su atención hacia ella. La o las profesoras (según fuera el caso pues en el grupo de 1° eran dos profesoras y en los de 2° solo una) los saludaban y comenzaban con la primera actividad del día, escribir la agenda.

La agenda era un listado que hacía la profesora de las actividades que trabajarían durante el día, escrito en la parte derecha del pizarrón. El estilo para escribir las agendas era variado, un ejemplo de la producción de ellas puede verse en la figura 5.

La forma en que las profesoras hacían uso de la agenda también era distinto, por ejemplo las profesoras de 1° escribían la agenda e iban borrando la actividad conforme la concluían, la profesora de 2° B (a quien se referirá como profesora D) colocaba una marca dentro del cuadrito indicando que eso ya se había hecho y finalmente, la profesora de 2° A

(nombrada profesora C), palomeaba la actividad realizada. Estas marcas sobre la agenda, no sólo las hacían las profesoras, era algo que también le gustaba hacer a los alumnos, generalmente el alumno que terminaba primero la actividad era quien podía hacerlo.

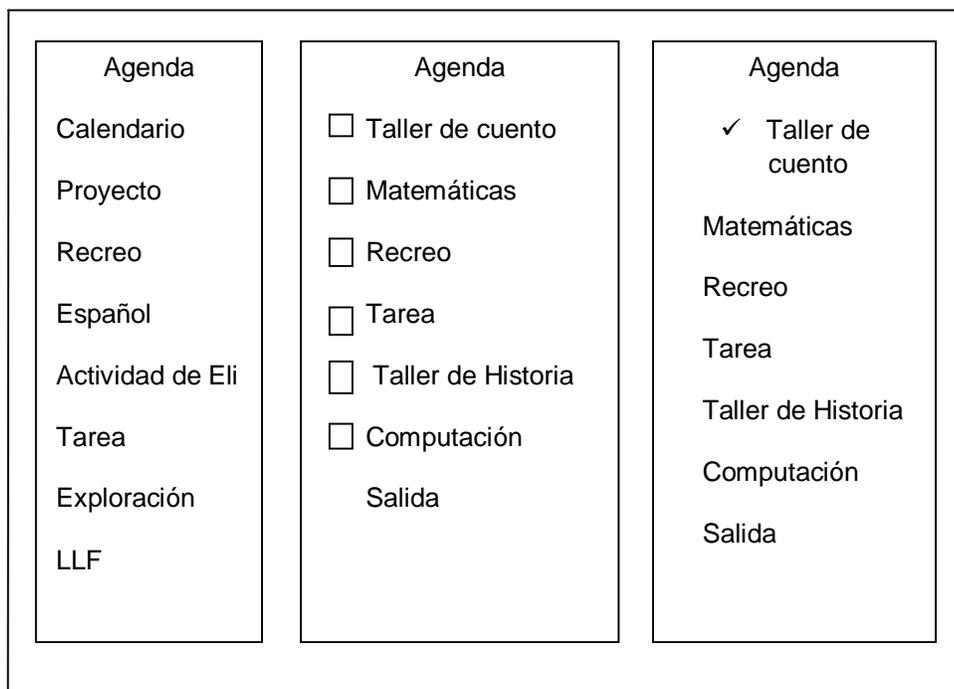


Figura 5. En esta figura se observa una reproducción de las agendas, la primera corresponde a 1°, la segunda a 2° B y la tercera a 2°A.

Se puede advertir que la agenda tenía como función estructurar el trabajo que se haría durante el día, al permitir que los alumnos identificaran la secuencia en que irían desarrollando las actividades, pero también les permitía identificar de manera gráfica cuanto faltaba para trabajar una asignatura favorita o una que no les agradara, el recreo o la hora de regresar a casa, tal como lo muestra el siguiente ejemplo:

Viñeta 1

En una ocasión uno de los alumnos de 1° estaba haciendo su actividad, fue con la profesora para que revisara lo que llevaba, antes de regresar a su lugar se acercó al pizarrón y en la agenda buscó donde estaba escrito recreo, contó cuantas palabras estaban escritas antes de la palabra recreo, dijo poco (en su cara observé una sonrisa) y regresó a su lugar a continuar trabajando.

Los lunes a las 9:00 a.m. parpadeaba la luz amarilla de los focos colocados sobre los marcos de la puerta, este parpadeo era el llamado para los honores a la bandera. Los alumnos esperaban la indicación de la profesora para salir al patio, y formarse en el lugar asignado desde el principio del ciclo escolar. La formación comenzaba afuera del salón de preescolar (ver figura 3 en la página 114), la formación partía del edificio cuatro, seguía el área de juegos y el área de comida terminando afuera del salón de artes plásticas. Todos se mostraban atentos hacia la persona que dirigía la ceremonia (llamada Persona 2), quien no siempre era la misma persona, pues esta función era asumida por una profesora (la profesora del grupo al que correspondían los alumnos que conformaban la escolta).

Persona 2, pasaba al frente y saludaba a los alumnos, se colocaba en posición de “firmes” y llevaba su brazo al pecho para hacer el saludo característico de la población mexicana frente a un símbolo patrio (recargando el dedo índice sobre el pecho para que el dedo pulgar quede debajo de la palma de la mano), los alumnos hacían lo mismo. La escolta recibía la bandera e iniciaba su recorrido siguiendo la trayectoria de la formación. Una vez que éste concluía, se ubicaba en el centro del patio, todos dejaban de “saludar” pues era el momento de interpretar el Himno Nacional. Para ello, una de las docentes Sordas pasaba al frente y comenzaba a decirlo, el resto de los alumnos, docentes y personal

administrativo que estaba presente, la seguían, algunos de ellos ya lo sabían de memoria y otros copiaban las señas de la profesora, lo que era notorio pues terminaban después que ella. Al concluir el Himno, nuevamente Persona 2 indicaba “saludar”, y la escolta hacía nuevamente su recorrido, concluyéndolo con la entrega de la bandera. Cuando ésta era retirada, Persona 2 dejaba de saludar y los alumnos también. Los alumnos de la escolta se formaban junto al grupo de preescolar. Entonces, Persona 2 nuevamente pasaba al frente, preguntaba cómo estaban, cómo había estado su fin de semana, daba los avisos de la semana sobre alguna actividad a realizar, por ejemplo, la celebración del día del niño, pintar la escuela con ayuda de los papás o bien comunicaba la existencia de un día de asueto. El primer lunes de cada mes, además, preguntaba por las personas que cumplirían años durante ese mes, esto incluía a todos los alumnos, docentes y el personal administrativo, los invitaba a pasar al frente, les preguntaba por la fecha de su cumpleaños y toda la escuela aplaudía en señal de felicitación. Los aplausos entre las personas usuarias de la LSM, consisten en levantar los brazos y mover las muñecas de manera circular.

Todos regresaban a su lugar y esperaban que Persona 2 indicara el orden en que regresarían a sus salones para continuar trabajando hasta que llegara la hora del recreo.

A las 10:00 comenzaba el primer bloque de recreo, que correspondía a 1°. De 10:30 a 11:00 era el recreo de 2° y 3° y de 11:00 a 11:30 era el turno de 4°, 5° y 6°.

La mayoría de los alumnos dedicaban los primeros minutos del recreo para comer y el resto a jugar.

Durante el recreo de 1°, los alumnos y las profesoras consumían sus alimentos en el área de comida, pues de esta forma, ellas supervisaban que los niños comieran (porque en ocasiones solo jugaban y no comían) y ayudarlos en caso de ser necesario, a abrir o cerrar

algún recipiente o a comprar algún alimento y, minutos antes de concluir el recreo, se acercaban a ellos para recordarles que fueran al baño.

Las profesoras de 2° no usaban el área de comida, generalmente comían en otra área del patio, se mostraban pendientes de que no hubiera algún conflicto o accidente y les brindaban ayuda para abrir los recipientes o calentar la comida en el horno de microondas. La vigilancia no era tan cercana como con el grupo anterior, pues en estos grupos no era necesario supervisar que comieran o fueran al baño, ya que los niños distribuían su tiempo para todo ello por sí solos.

La venta de comida corría a cargo de algunas madres de familia, quienes se organizaban para que cada día de la semana una de ellas fuera a vender durante todo el ciclo escolar. Como es de suponerse, esta actividad, además de aportarles un beneficio económico, era una oportunidad para observar a su o sus hijos dentro de la Institución, en interacción con sus compañeros y con sus profesoras así como de aprender o mejorar sus conocimientos de LSM, ya que necesitaban varias señas para poder realizar la actividad.

No todas ellas conocían mucho de LSM, en estos casos la interacción se daba a partir de indicar los productos y la cuenta con ayuda de los dedos. Las mamás que usaban LSM para vender los productos, sabían decir los números, el nombre de alimentos como tamal, elote, fruta, *hot dog*, carne, chile y palabras indispensables para la actividad como querer, gracias y de nada. Incluso una de ellas le decía a los niños “¿qué quieres? tu mamá me dijo que comieras y ella me paga”.

Cuando concluía el recreo, las profesoras les indicaban a los alumnos que ya había terminado y ellos hacían una fila y esperaban la indicación para regresar a sus actividades.

Finalmente, minutos antes de la 1:30 comenzaba a parpadear la luz amarilla indicando que era hora de la salida. Conforme concluían su actividad, la profesora les daba la

indicación de guardar las cosas en su mochila. Los niños sabían que tenían que salir a guardar su lapicera y los libros que necesitarían para realizar su tarea y regresar para ayudar a ordenar las sillas y las mesas y levantar la basura, salir del salón, tomar su mochila y hacer una fila.

En el caso de 1º, si ese día tocaba lectura labio facial (LLF) entonces hacían dos filas, en una se formaban quienes tomaban esta actividad y en otra los que no. La profesora de LLF se quedaba con los alumnos correspondientes y el resto se iban con las profesoras hacia la reja que separaba el patio del recibidor.

Mientras esperaban la llegada de sus padres, los alumnos se sentaban a platicar o jugaban sin alejarse mucho de esa área, pues como es de suponerse alejarse dificultaría saber que habían llegado por ellos. Del otro lado de la reja, los padres se acercaban a la puerta principal y hacían la seña de su hijo, la profesora asignada ese día a cuidar la puerta o Persona 1 le avisaba a las profesoras, que acompañaban a los niños mientras llegaban sus padres, por quién habían llegado haciendo la seña de ese niño y ellas, a su vez, avisaban a los niños.

Decir que alguien es llamado por su seña es similar a decir que es llamado por su nombre. La asignación de una seña personal es una costumbre o quizá se podría decir una regla de convivencia entre los colectivos de personas Sordas. Esta seña generalmente está relacionada con la inicial del nombre, alguna característica física y/o de personalidad que lo distingue de cualquier otra persona, de tal forma que por ejemplo, si hubiera dos personas de nombre Luis en el mismo lugar, el hacer la seña de uno u otro permite evitar la confusión de a quién de ellos se refiere. Las señas personales no corresponden a ninguna palabra dentro de la LSM, aunque algunas de ellas pueden ser muy parecidas, existe diferencia en algún parámetro formacional de la seña, que la hace diferente.

A excepción del personal que trabajaba en el área de oficinas, pude observar que todas las personas de la Institución tenían su seña, ya sea que fueran personas sordas u oyentes. Y era a partir de ésta que eran llamadas o que se referían a ellas. Cuando llegué a la institución las profesoras me preguntaron si yo tenía seña personal y fue a partir de ésta que me presentaron con los alumnos.

Si se considera que en este lugar es en el que muchos de los niños han tenido su primer contacto con otras personas sordas fue aquí donde les fue asignada dicha seña personal.

Los párrafos anteriores permiten conocer aquellas actividades cotidianas dentro de la Institución, que aún cuando exista cierta regularidad en ellas, esto no implica que se considere que cada día era igual al otro, pues aún cuando el espacio físico, las docentes y los alumnos eran los mismos, cada día había diferencias en sus estados de ánimo, en su disposición para trabajar, incluso la ausencia de algún niño o niña modificaba las interacciones entre los alumnos, sólo por mencionar algunos de los tantos elementos que hacen diferente cada día dentro de una escuela. Sin embargo, estas actividades cotidianas, denominadas rutinas, procedimientos y/o rituales, son de gran importancia para el trabajo en la escuela. En palabras de Rockwell (1995) éstos “organizan el encuentro diario entre maestros y alumnos” facilitando la organización y mostrando una cierta regularidad en el comportamiento, tanto de los alumnos como de los profesores, promoviendo la fluidez en la actividad, al quedar explícitas formas de trabajo o al determinar el material para cierta actividad, lo que sin duda permite administrar mejor el tiempo.

b) Reglas

Quizá el aspecto más conocido de la organización de la clase es el establecimiento de reglas y/o acuerdos entre los alumnos y los profesores, pues aún cuando exista un

reglamento institucional, que señala reglas como el uso de uniforme o el horario escolar, que en este caso era de 8:00 a 1:30 para las clases y después de esta hora algunos alumnos permanecían más tiempo en la Institución para actividades como LLF o computación, o bien salían de la institución para la clase de natación (actividad que sólo realizaban los alumnos y las profesoras de 4°, 5° y 6°), en cada aula se establece un patrón de interacciones particulares que demanda explicitar aquellas actividades permitidas y prohibidas dentro de ésta, incluso a cuales de ellas les corresponde una sanción.

Dada su importancia, esta actividad se realiza al principio del ciclo escolar, por lo que no fue posible presenciarla. Sin embargo, la convivencia diaria manifestaba este reglamento. En el caso de 2° B, de hecho era posible observar su reglamento, en el área frontal del salón en la parte superior del pizarrón.

Las reglas de interacción en el aula observadas fueron:

- Respeto entre compañeros
- Respeto por las pertenencias de los compañeros
- Evitar agresiones físicas y verbales
- Prohibido introducir y consumir alimentos en el aula
- Mantener en orden las sillas y las mesas para evitar accidentes
- Colaborar para mantener limpia el aula
- Solicitar autorización para ir al baño y salir del salón

Además de estas reglas, los alumnos tenían que acatar algunas otras referentes al uso de la biblioteca:

- Al tomar un libro dejar un separador en su lugar para regresarlo al lugar correspondiente
- Registrar los libros que se llevan a casa
- Regresar el libro a tiempo para evitar una multa

Para la clase de artes plásticas también había reglas:

- Formarse antes de entrar al salón
- Esperar a que el profesor diera la indicación para ingresar al salón
- Usar su bata o playera adicional para la clase (para evitar que se ensuciara su uniforme)
- Compartir el material
- Cuidar el material
- Respetar el material y trabajo de los demás
- Mantener limpia el área de trabajo
- Lavarse las manos al salir de la clase

Como se apuntó en los antecedentes teóricos de este trabajo, parecieran existir dificultades para establecer límites y reglas a los niños sordos por parte de sus padres, ante las dificultades comunicativas que enfrentan, o bien a recurrir solo a la evitación de la conducta sin ahondar en por qué no es apropiada dicha conducta. Dentro de la institución fue posible observar que las profesoras no están exentas de esta dificultad comunicativa, pues aún cuando ellas conocían la LSM, algunos niños conocían muy poco de ella por lo que la explicación que ellas daban parecía igualmente inaccesible que aquella en lengua oral, pues hay que recordar que no todas las señas son de carácter icónico. Sin embargo,

una de las profesoras de 1° (la profesora titular de este grupo denominada Profesora A) permitió dar cuenta de los recursos que se pueden utilizar para abordar esta situación a pesar del poco conocimiento que se pueda tener de la LSM sin limitar la información que se le da a los alumnos:

Viñeta 2

En una ocasión uno de los alumnos de 1° paso rápidamente junto a una de sus compañeras más pequeñas de estatura y la tiró. La niña comenzó a llorar, la profesora A se dio cuenta y le pidió al niño tuviera cuidado, porque ella podría haberse lastimado. La profesora ejemplificó lo que pudo ocurrir mediante una dramatización. Al terminar, le dijo que le ofreciera disculpas. El niño lo hizo y la profesora le dijo a la niña que eso había sido un accidente pero que ella también tenía que poner más atención.

2. Comunicación

Como se ha señalado en diferentes momentos de este trabajo, la comunicación es un elemento medular en la educación de los niños sordos. En este caso, como es de suponerse la comunicación oral entre los alumnos y las docentes no tenía lugar, excepto en el caso de 2°A donde una de las alumnas podía comunicarse de manera fluida mediante la lengua oral, por lo que en este caso se observaba que las docentes y demás personal de la institución se comunicaran con ella en lengua oral y en LSM, lo que no sugiere una negativa por parte de la institución para que los niños se comuniquen mediante la lengua oral, pues hay que recordar que algunos alumnos asistían a las sesiones de LLF, sin embargo como se describió en los antecedentes teóricos, se reconoce a la lengua de señas como el principal medio de comunicación.

Entre los alumnos de 1° se observaban diferencias en el conocimiento de LSM, entre los niños más pequeños, se observaba poco uso de ésta lengua o el uso de un vocabulario reducido, de hecho varios de ellos recurrían a señalar los objetos e imitar acciones para comunicarse y/o complementar su comunicación en señas. En otros alumnos se observaba mayor producción de señas para designar objetos y acciones pero éstas no estaban articuladas en frases y, finalmente, en menos casos se observaban la secuenciación de señas para comunicarse. Mientras que con los alumnos de 2°, la señalización y la imitación de acciones eran menos usada, predominando las señas y los intercambios comunicativos en los que se articulaban varias de ellas.

Entre los elementos para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje con personas sordas, el contacto cara a cara es de gran importancia, al ser indispensable para la comunicación. Garantizar este contacto cara a cara resultaba sencillo cuando se trabajaba de manera individual pues siendo un entorno en el cual predomina un lenguaje de carácter viso-gestual, las profesoras y los alumnos estaban muy familiarizados con ello. Sin embargo, las cosas eran muy distintas cuando se trabajaba de manera grupal, pues en este caso las profesoras tenían que garantizar este contacto cara a cara al tiempo que la información intercambiada fuera de dominio de todo el grupo.

A continuación se reproduce una actividad grupal que permite ver el uso de una estrategia para favorecer la comunicación y la participación en el aula durante una actividad grupal. Primero se presenta un diagrama de la ubicación espacial de los diferentes actores (ver figura 6) y después la descripción de dicha actividad.

Viñeta 3

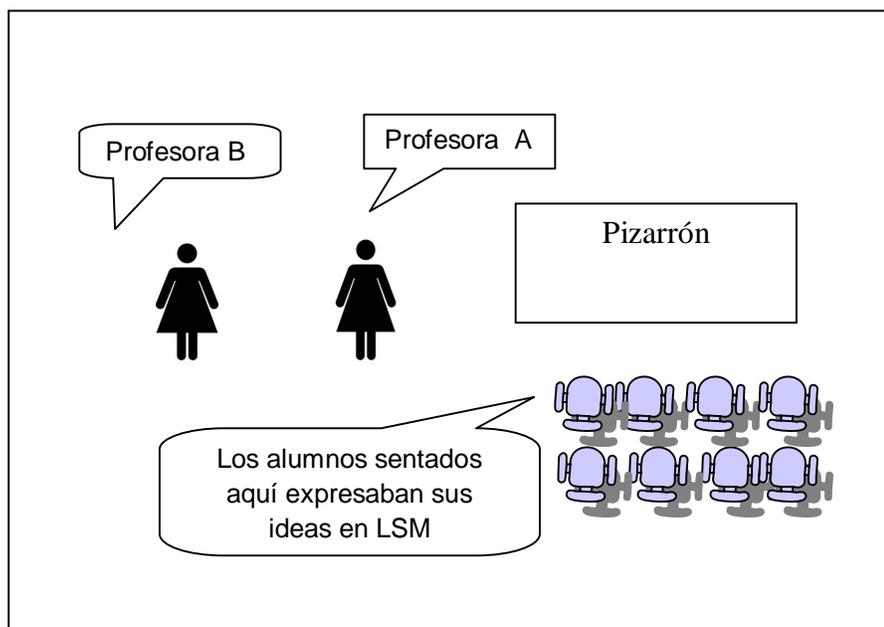


Figura 6. Descripción de la ubicación del mobiliario, los alumnos y las docentes para las actividades grupales.

Profesora A: Piensen que vamos a escribir. ¿Cuál será la noticia?

Alumno 1: Dio una idea

Cada vez que alguno de los alumnos decía algo, Profesora B repetía exactamente lo mismo (de esta forma todos los alumnos pudieron conocer las ideas que estaba compartiendo su compañero sin voltear a verlo o sin que la profesora dijera volteen a ver a su compañero).

Profesora A: Otra, piensen en otra cosa (la idea que dio el alumno 1 ya se había trabajado anteriormente)

Alumno 2: Hombres y mujeres (durante los honores a la bandera los niños observaron y conocieron a algunas personas que forman parte del patronato de la institución y del Nacional Monte de Piedad, les explicaron que habían ido para observarlos y ver cómo estaban trabajando)

Profesora A: ¡Si! ¿Recuerdan a esos hombres y a la mujer?

Profesora A mostró el marcador en señal de petición de que alguien pasara al pizarrón.

Alumno 2: Levantó la mano, tomó el marcador

Profesora A fue indicando lo que escribirían. La primera palabra fue “Hoy”

Profesora A: Hizo la seña de la palabra visitar

El siguiente alumno que pasó, el alumno 3 no supo escribirla así que la profesora le ayudó a deletrearla, mientras a su vez dividía la palabra en fragmentos de tres en tres, señalando al final cuantos grupos de letras tenían.

Alumno 3: Escribió la palabra

Profesora A: Dijo “personas”

Varios alumnos levantaron la mano para pasar. La profesora eligió a uno y le pidió que deletrearla desde su lugar.

Alumno 4 comenzó a deletrear bien la palabra personas y luego dijo otras letras que no correspondían.

Profesora A le pidió que pasara al frente

Alumno 4: Espera, otra vez. (Ahora si deletrea de forma correcta).

Alumno 4: Pasó al frente y escribió la palabra correctamente.

Así pasaron varios alumnos a escribir hasta concluir la noticia. Una vez que esto pasó, la Profesora A, leyó el texto completo primero en español y luego en LSM.

Esta estrategia de trabajo también fue observada en el Seminario-Taller de Capacitación Docente llevado a cabo por la institución (al cual fui invitada a asistir). Permitiendo así que durante la sesión de preguntas tras una conferencia, los asistentes sordos, pudieran interactuar con los ponentes (fueran sordos u oyentes) y al mismo tiempo otras personas sordas supieran lo que estaban diciendo sin perder información por estar volteando hacia la persona que estaba haciendo las señas, lo que una vez más remarca el hecho que dentro de la Institución se reproducen estas formas de convivencia entre las personas sordas, con las cuales es importante que los alumnos se familiaricen.

Finalmente, en relación a la comunicación, también es importante resaltar otras formas de comunicación que tienen lugar en el aula, como lo es el lenguaje corporal, pues aún

cuando una de las particularidades comunicativas de estas aulas sea el uso de la LSM, al igual que en cualquier otra aula, incluso en las que se use la lengua oral, el lenguaje corporal también comunica.

Santrock (2006) señala que poseer habilidades de comunicación es importante tanto para los alumnos como para los docentes para favorecer el desenvolvimiento en el aula y para solucionar conflictos de manera constructiva. Estas habilidades de comunicación las agrupa en habilidades para hablar, habilidades para escuchar y habilidades para la comunicación no verbal.

Para el caso de la Institución, la habilidad para hablar se entendería como la habilidad para comunicarse en LSM, la cual podría apreciarse a través de la claridad con que se expresan, el uso de una gramática adecuada, contar con un amplio vocabulario, mantener un buen ritmo al hablar, por mencionar algunos. Las habilidades para escuchar se vinculan con el interés y/o atención que se pone al mensaje, mientras que las habilidades de comunicación no verbal, se refiere a todo aquello que comunicamos a través de nuestro cuerpo (ciertas posturas o gestos). Este último elemento cobra gran importancia dentro de este contexto, ya que la expresión facial y corporal son componentes de la LSM y como se ha visto, en ocasiones en las que la competencia en LSM no permite la comunicación por ésta vía, la expresión facial y corporal son la vía comunicativa por excelencia, tanto para los niños como para los profesores y de gran utilidad también para las estudiantes que realizaban su servicio social, o sus prácticas profesionales, que tampoco mostraban dominio de la LSM. Por lo anterior, se considera importante reconocer el trabajo que se realiza dentro de la Institución para favorecer este elemento, a través de la interacción de las profesoras y los alumnos pero también a través del taller de cuento que trabajan todos los alumnos.

3. Características de las docentes

Como se señaló en el método, existían diferencias en las características de las docentes a cargo de los grupos en cuanto a pérdida auditiva, pero es aún más importante reconocer las diferencias en las funciones que realizaba cada una. En 1° había dos profesoras, una profesora oyente (Profesora A) y una profesora sorda (Profesora B). Profesora A era la profesora titular, y tenía a su cargo el desarrollo de los contenidos curriculares y el taller de cuento, mientras que, Profesora B, quien ostentaba el cargo de profesora auxiliar, realizaba actividades como: revisión de tareas, pasar lista, preparación de material para las actividades, acompañaba a los alumnos en la clase de educación física, el taller de cuento y conducía actividades como “el reloj” que tenía el objetivo que los alumnos aprendieran a utilizar el reloj y “el calendario” en la cual también se trabajaban nociones de temporalidad.

En la siguiente viñeta se presenta la actividad “el calendario, en la cual además de observar la forma en que la profesora interactuaba con los alumnos y los recursos que empleaba para trabajar con ellos:

Viñeta 4

Esta actividad se realizó en un salón ubicado en el edificio 1, que en ese momento se encontraba desocupado.

Los alumnos se sentaron de frente al pizarrón, Profesora A también estaba en el salón pero ella estaba en la parte trasera observando la actividad.

Profesora B: Hoy ¿Nombre? (preguntando por la seña correspondiente a ese día de la semana)

Alumno 1: Hoy (deletreando)

Profesora A: ¿Qué día es hoy?

Varios alumnos: Jueves

La Profesora A le pidió al alumno 1 que pasara al frente y tomara el letrero que decía jueves y lo colocara sobre el siguiente material:

Hoy es _____
Mañana será _____
Ayer fue _____

Alumno 1 iba a colocar el letrero pero Profesora B lo detuvo.

Profesora B: Deletrea

Alumno 1 tuvo dificultades para hacerlo por sí solo, la profesora cubrió la palabra e iba descubriendo letra por letra conforme el iba haciendo la seña correspondiente.

Alumno 1: j, u, e, v, e, s

La profesora eligió a otro alumno para que pasara al frente.

Profesora B: ¿Qué día fue ayer? ¿Qué día será mañana?

Sobre el calendario, la profesora señaló hoy, mañana y ayer y le pidió al alumno que colocara las marcas siguientes en el lugar correspondiente:



Profesora B: ¿qué número de día es hoy?

Alumnos 2 y 3: Dijeron 22

La profesora observó que eran los únicos que sabían, entonces eligió a alumno 2 para que pasara al frente.

Profesora B: ayuda a tus compañeros

Alumno 2 dijo 22 pero no les explicó nada

Entonces la profesora le pidió a alumno 3 que pasara al frente

Cuando pasó y tuvo que marcar el día con las marcas anteriores parecía no haber entendido. Entonces la profesora le pidió a alumno 1 que pasara a ayudarlo a su compañero.

Alumno 1: tache no

Alumno 3 muestra que le entendió a su compañero.

Profesora B: Pregunta por el nombre de los números, 22, 21 y 23

Nadie respondió lo que me hizo pensar si los alumnos no entendían lo que había que hacer o no sabían el nombre

Profesora B: v, e, i, n, t, i, d, o, s v, e, i, n,

Cuando terminó de deletrear los números hicieron la actividad para pasar lista.

La profesora entregó a cada alumno un letrero con el nombre de alguno de sus compañeros representados por el alfabeto manual.

Los alumnos observaron su letrero y lo colocaron en la columna ¿quién vino? o ¿quién no vino? como lo muestra la reproducción del siguiente material:

 ¿Quién vino?	 ¿Quién no vino?

Al terminar la actividad, los niños regresaron a su salón.

“El calendario” era una actividad que involucraba varios aspectos, por ejemplo, el trabajo de nociones de temporalidad, el uso de los números, el lenguaje escrito, el uso de la dactilología (una estrategia que, como se vio en los antecedentes, es de gran importancia en el trabajo del lenguaje escrito), lo que permite observar que la profesora auxiliar también podía guiar actividades completas.

Ambas docentes se encargaban de la disciplina del grupo, supervisaban y apoyaban a los alumnos cuando se presentaban dificultades para realizar las actividades dentro del salón de clases, y resolvían dudas de vocabulario ya fuera porque los alumnos desconocían el significado de la palabra o porque no conocían la seña correspondiente para expresarla. De hecho, la profesora B también resolvía las dudas de vocabulario de Profesora A, pues

aún cuando se observaba una producción fluida de LSM en ella, en algunas ocasiones también llegaba a tener dudas al respecto.

En los grupos de 2° solo había profesora titular, por lo que una sola docente era quien realizaba todas las funciones descritas anteriormente. Sin embargo, se observaba un trabajo coordinado entre estas profesoras y de hecho llegaban a realizar actividades de manera conjunta, principalmente el taller de Historia, en el cual se observaba una distribución de funciones. A la profesora de 2° B (Profesora D) le correspondía hacer la parte narrativa de la clase y a la profesora de 2° A (Profesora C) le correspondía la actividad para resumir lo que se había revisado a partir de la elaboración de un resumen o de un mapa mental. Lo cual resulta obvio, pues lo que pude observar es que aún cuando las profesoras oyentes mostraban conocimiento de LSM, en las profesoras sordas se observaba más expresión facial y corporal, lo que sin duda facilitaba la comprensión de los hechos que narraba.

Además de las profesoras, otra figura importante en las aulas de la Institución eran las coordinadoras, quienes observaban el trabajo tanto de las docentes como de los alumnos e interactuaban con éstos, pues se acercaban a ellos mientras realizaban alguna actividad y les hacían algunas preguntas o los alumnos les mostraban su trabajo y ellas daban una opinión sobre éste y si los alumnos estaban realizando alguna actividad de lectura les pedían que leyeran su trabajo. En algunos casos, desarrollaban algún contenido con los niños o se quedaban al frente del grupo en ausencia de la docente titular, pues ellas fueron docentes en la Institución por lo que contaban con la preparación para hacerlo. Las coordinadoras tenían conocimiento sobre los progresos y dificultades de los alumnos al tener contacto directo con el trabajo de los niños.

En cuanto a disciplina se refiere, también tenían atribuciones para regular tal aspecto. Además de las docentes y las coordinadoras, se encontraban las estudiantes que realizaban

prácticas escolares o servicio social, en este caso me refiero a personas de sexo femenino, no porque no admitieran hombres, sino más bien porque durante mi estancia sólo aprecié el trabajo de personas del sexo femenino. Estas estudiantes provenían en su mayoría de la Escuela Normal de Especialización y su estancia en la Institución era variable, pues dependía del semestre que cursaban, pero el tiempo promedio de su estancia era un par de semanas, mientras que las prestadoras de servicio social permanecían 480 horas, de acuerdo con la disposición oficial, más o menos cuatro horas al día.

Estas estudiantes, apoyaban a las profesoras preparando actividades y/o materiales, en la organización de los alumnos y el mobiliario para desarrollar las actividades, supervisando a los alumnos durante las actividades y ayudándolos en la solución de dificultades. Cabe señalar que, a diferencia de las docentes y las coordinadoras, ellas no tenían conocimientos sólidos en LSM, pues algunas de ellas apenas comenzaban a tomar una clase de LSM como parte de sus asignaturas y otras, aún cuando ya la hubieran tomado, no habían convivido con personas sordas por lo que en ocasiones no reconocían las señas de los niños, por lo que también estaban aprendiendo LSM. Pero esto no impedía que pudieran interactuar con los alumnos, pues cuando tenían que desarrollar actividades con los niños, pues la mímica les ayudaba a resolver las dificultades comunicativas en las interacciones informales y cuando tenían que desarrollar actividades con ellos, las docentes les ayudaban interpretando en LSM lo que ellas hablaban o bien les mostraban las señas que necesitaban para comunicarse con ellos.

Es importante recordar que una de las características sobresalientes de la propuesta educativa bilingüe es la presencia de personas sordas y oyentes en los roles pedagógicos y como modelos lingüísticos. En la Institución, las profesoras sordas con rol pedagógico al frente del grupo, como es el caso de Profesora D, quien tiene una formación académica que

le permite realizar estas funciones. En el caso de Profesora B, ella no tiene dicha formación por lo que su cargo es el de docente auxiliar, sin embargo esto no demeritaba sus funciones pues como se mencionó, era un apoyo importante para organizar la clase, en la disciplina y es importante resaltar el trabajo que realizaba con los alumnos que tenían mayores dificultades, pues mientras ella mantenía un monitoreo constante de estos alumnos, Profesora A continuaba con el resto del grupo.

4. Interacciones

Acotar la descripción de las interacciones alumno-docente, docente-docente y alumno-alumno a un apartado, es un objetivo difícil de alcanzar, principalmente, porque durante toda la descripción del caso se presenta la oportunidad de analizar interacciones. Sin embargo, en este apartado se detallarán algunas interacciones que permitan conocer como se relacionaban los alumnos en el juego, con qué personas, además de los docentes y sus compañeros de grupo, interactuaban y cómo eran éstas interacciones, así como el tipo de interacciones que tuvieron lugar durante el trabajo en las aulas, resaltando la disposición del espacio físico como un elemento de gran influencia en ellas. Este análisis de las interacciones además de permitir identificar qué características tienen esas personas con las que había una predilección para interactuar, también permiten compartir algunas impresiones en relación al elemento afectivo de la interacción entre las personas de la Institución.

a) Juego

En cuanto a las interacciones durante el juego en el recreo, eran muy variadas. En el caso de 1° a veces los alumnos de menor estatura jugaban por su cuenta, o en conjuntos pequeños, y las niñas se aislaban de los niños. En otras ocasiones se daba el juego grupal quedando fuera generalmente solo uno o dos de los niños más pequeños. Estos alumnos solían ocupar tanto el área de juegos como el patio, pues jugaban en el bloque de juegos y corrían hacia el patio o jugaban “atrapadas” por todo el patio. Mientras que en 2°, era menos usual observar juegos grupales, generalmente era por conjuntos pequeños ya fuera agrupados por sexo o mixtos y además incluían a los alumnos de 3°, usando en menor medida los juegos y desplazándose con mayor frecuencia por todo el patio.

Dentro de las aulas también hubo momentos en que los niños convivían a partir de juegos de mesa. En el caso de 1°, entre algunas actividades o al término del examen los alumnos podían tomar un juego, dado que la integración a estos juegos estaba en función de qué tan rápido terminaran la actividad designada, como es de suponerse los alumnos más adelantados terminaban primero y a esos grupos se iban incorporando el resto de los compañeros, por lo que en ocasiones los alumnos que terminaban al final no tenían la posibilidad de integrarse a esta actividad pues había que continuar con la agenda del día

En 2°A en varias ocasiones, la profesora destinó los últimos minutos del día para los juegos de mesa, para ello un par de niños, que podrían considerarse los líderes solicitaban un juego y el resto de los niños elegían a qué grupo incorporarse. Los alumnos que tenían menos habilidades comunicativas se acercaban pero sólo observaban o jugaban por su cuenta.

b) Fuera del aula

Fuera del aula, los alumnos interactuaban con compañeros de otros grupos, con otras docentes, con las madres de familia que colaboraban vendiendo la comida y de manera especial se ha seleccionado la interacción con Persona 1, ya que ésta es de las interacciones fuera del aula que permiten observar una interacción entre personas sordas y una persona oyente que conoce la LSM y que además no hay una función pedagógica que motive esa interacción.

En la interacción de los alumnos con Persona 1, quien era la primera persona que observaban los niños al llegar a la escuela y quien los recibía, se observaba un trato amable y familiar, que además parecía ajustarse a la edad de los niños. Por ejemplo, con los alumnos más pequeños era un saludo que podría describir como cálido y tierno, mientras que con los alumnos de 5° o 6° era un saludo que reflejaba calidez, respeto y también cierta complicidad incluyendo bromas en algunos casos (dadas las características de la LSM podían continuarla en la distancia sin obstaculizar la entrada). Aunque claro, también había casos en los que el saludado era más distante, posiblemente porque no había tanta cercanía entre Persona 1 y el alumno y/o también podía atribuirse a las diferencias de personalidad entre cada uno de los alumnos. Cabe señalar que Personal 1 es una mujer joven y que además conocía las señas de todos los alumnos de la institución.

c) En el aula

Un aspecto que determina, en buena parte, el tipo de interacciones que se dan en un aula, es la disposición física de ésta, la cual involucra principalmente a la distribución del

mobiliario, pues esto determina la visibilidad que existe entre los alumnos y de éstos con el profesor, así como la cercanía entre ellos, por lo que a continuación se profundiza en ello.

La disposición del mobiliario en las aulas era diferente, sin embargo en las aulas del edificio tres (ver figura 3), se observaba que las aulas ubicadas en el lado izquierdo del edificio donde se encontraban los grupos de 2° A y 3° (letra A) mantenían la misma disposición y las del lado derecho que correspondían a 2°B y 1° (letra B) presentaban dicha disposición en sentido inverso (ver figura 7).

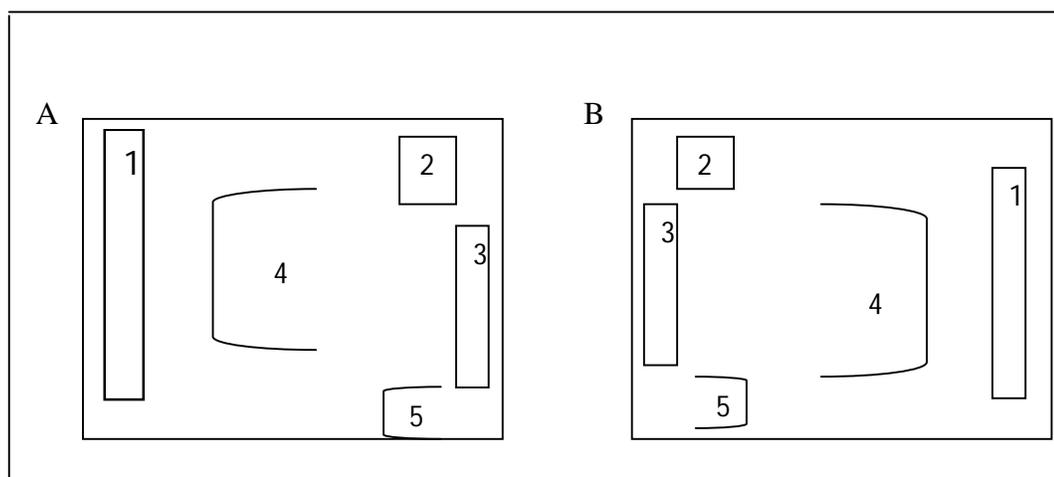


Figura 7. Esta figura muestra la distribución de los principales elementos del mobiliario del salón: la barra para el material de los alumnos (1), el estante de la profesora (2), el pizarrón (3) las sillas y mesas de los alumnos (4) y la ubicación de la puerta (5).

En cuanto al estilo de arreglo, el cual involucra directamente el acomodo de las mesas de trabajo. En las aulas de 2° se mantenía un arreglo de aula estilo seminario la mayor parte del tiempo (ver figura 8).

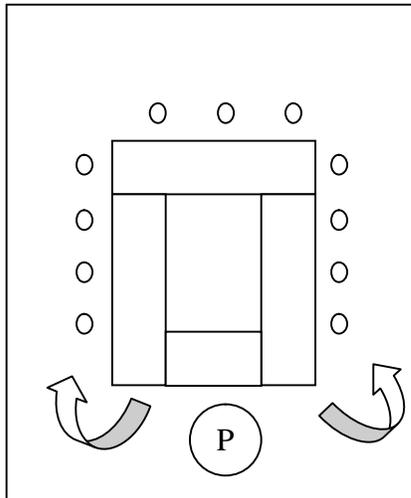


Figura 8. Esta figura reproduce el arreglo del aula estilo seminario de Renne (1997, citado en Santrock, 2006, p. 455). Se hizo una modificación a la figura original, ya que en ésta se muestran alumnos sentados junto al profesor, lo que no ocurría en la Institución, pues si los alumnos se sentaban junto a las profesoras no tenían visibilidad del pizarrón ni de ellas.

Los alumnos sentados más cerca de las profesoras, eran aquellos que tenían más dificultades para realizar algunas actividades, por ejemplo: tardaban más tiempo que el resto de sus compañeros en las actividades de cálculo, copiando la tarea o resolviendo algún ejercicio, lo que favorecía que la profesora pudiera acercarse a ellos ya fuera para explicar con mayor detalle, apoyar con ayuda de algún material (en el caso de matemáticas generalmente era con un tablero y fichas) o solicitar que trabajarán más rápido cuando varios de sus compañeros ya habían terminado.

Como lo indican las flechas, las profesoras se desplazaban alrededor del cuadro aunque generalmente no llegaban hacia la parte más lejana de éste y eran los alumnos ubicados en esa zona los que se desplazaban hacia ellas, pues eran los niños más avanzados del grupo y su acercamiento con ellas era más bien para entregar la actividad que habían realizado o lo que necesitaban lo podían preguntar desde su lugar.

Estos estilos de arreglo eran modificados de acuerdo a la actividad que realizaban, en el caso de los días de exámenes se formaban filas de mesas y sillas. Cuando utilizaban material didáctico, juegos o libros, generalmente seguían el estilo por grupos ejemplificado en la figura 9, o si trabajaban con el otro grupo de 2° (lo que ocurría con cierta regularidad principalmente para trabajar el Taller de Historia) utilizaban un solo salón o el área de proyección. En este caso, se distribuían de forma que todos pudieran observar el pizarrón o la pantalla.

En el grupo de 1°, la mayor parte del tiempo mantenían un arreglo estilo por grupos (ver figura 9).

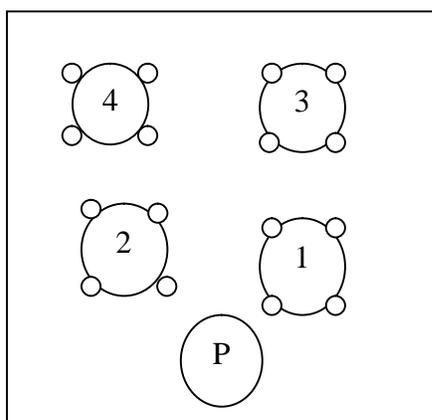


Figura 9

En el grupo 1 y 2 se encontraban los alumnos más bajos de estatura y que manifestaban mayores dificultades en actividades de copia, producción escrita y cálculo. En el grupo 2, además, los alumnos tenían poco conocimiento de LSM e interactuaban muy poco con el resto de sus compañeros. En el grupo 3, estaban alumnos de estatura media, con mayor habilidad en las actividades de copia pero todavía con dificultades en la producción escrita y cálculo, aunque en este grupo los niños se distraían con frecuencia. Finalmente, en el

grupo 4, estaban los alumnos de mayor estatura y más aventajados en escritura, lectura y cálculo, que además manifestaban más conocimiento de la LSM.

En este caso, las profesoras se desplazaban entre los grupos para monitorear el trabajo de los alumnos, como es de suponerse los alumnos de los grupos 1 y 2 eran quienes demandaban más atención, por lo que con frecuencia la Profesora A monitoreaba todos los grupos de trabajo y la profesora B (quién era la profesora auxiliar), era quién dedicaba mayor tiempo a los grupos 1 y 2.

Las modificaciones en el arreglo de 1° eran durante los exámenes siguiendo la formación por filas y en las actividades grupales, las mesas se dejaban en la parte trasera del pizarrón y al frente se hacían filas horizontales.

Santrock (2006) sugiere que un arreglo estilo seminario promueve la interacción alumno-docente y alumno-alumno, mientras que un arreglo estilo por grupos es de utilidad para promover el aprendizaje colaborativo, las interacciones observadas reafirman esto, ya que en 2° A y 2° B se observó que los alumnos interactuaban entre ellos, aún cuando se encontraban en una posición lejana (lo que también se facilita por el carácter viso-gestual de la LSM), y a su vez esto tampoco generaba dificultades para interactuar con la profesora. Mientras que, en 1° predominaba la interacción con los compañeros del mismo grupo ya fuera para la actividad que estaban realizando o para prestar material, pero también era frecuente observar la interacción con compañeros de otros grupos, pero éstas con el objetivo de abordar algún aspecto que no estaba relacionado con la actividad o bien para mostrar que había terminado la actividad antes que ellos, aunque claramente este tipo de interacción era más notoria entre los grupos 3 y 4, que de éstos con los otros grupos.

Otro aspecto de suma importancia en relación a la disposición física de las aulas de la Institución, era garantizar la visibilidad entre los alumnos y entre éstos y las docentes, así

como al pizarrón, a los materiales, a los indicadores luminosos descritos anteriormente y, de suma importancia, a la alarma sísmica (ya que ésta es una alarma visual, que funciona a partir del encendido de la luz roja seguido de una luz amarilla estática que indica que ya se puede evacuar el aula). Durante el periodo de observación fue posible apreciar su uso en simulacros y durante un sismo.

En relación al pizarrón, en ambos estilos de arreglo los alumnos no tenían mayor problema, a menos que durante alguna actividad de copia alguien se parara frente a éste, lo que ocurría con mayor frecuencia en 1°, pues algunos niños se levantaban para que la profesora revisara su avance o por algún objeto como el bote para la basura de los lápices, un sacapuntas o unas tijeras (o como ocurría con un alumno que se paraba constantemente para ver más de cerca pues con frecuencia olvidaba sus lentes). Ante esta situación los alumnos comenzaban a hacer una señal usada por las personas sordas para hacer referencia a que alguien o algo está obstruyendo su campo visual. La ejecución de esta señal se acompañaba de gestos, en algunos casos de molestia y hasta gritos.

Debido a lo expuesto, habría que considerar si este tipo de arreglo es conveniente con alumnos que requieren levantarse con frecuencia (como sucede con los alumnos pequeños) pues ello puede generar un estímulo distractor dentro del aula e incluso hasta conflicto entre los alumnos, pues algunos esperaban a que el compañero se retirara pero otros realmente daban muestras de enojo por esa situación.

Como puede observarse la forma en que se dispone el mobiliario dentro de un aula, es de suma importancia, pues determina la forma en que se distribuyen los alumnos, la ubicación y manejo de los materiales, la cercanía física entre los alumnos y las docentes y entre los alumnos y la posibilidad de usar diferentes estructuras para el trabajo (individual, grupal o por grupos pequeños).

Hay dos elementos que es importante resaltar de las interacciones entre las docentes y los alumnos. El primero, es el trabajo que se hace para promover la autonomía en los alumnos, a lo cual contribuye el establecimiento de los procedimientos, rutinas y reglas, la forma en que las docentes van depositando en el niño la responsabilidad por sus pertenencias, de la distribución de su tiempo en el recreo y el uso de su tiempo para concluir con las actividades que hay que trabajar en el salón. Lo que es de gran importancia ante la frecuencia de patrones de sobreprotección frecuentemente observados en personas con alguna discapacidad. El segundo, la empatía de las docentes hacia los alumnos por las dificultades comunicativas, las cuales parecen muy obvias con las profesoras sordas pero las profesoras oyentes también se vuelven sensibles a ellas, invitando al niño a comunicarse, al mostrarse atentas a la comunicación con sus alumnos aún cuando estos no puedan comunicarse de manera fluida o haciendo uso de un vocabulario reducido.

Finalmente, también hay que resaltar la valoración que se da entre las docentes de sus habilidades y conocimientos (ver viñeta 5), pues como se describió en el capítulo 3, la participación de profesores sordos y oyentes dentro de un contexto bilingüe tiene objetivos claros pero que sin esta valoración, respeto y coordinación en el trabajo docente no pueden lograrse.

Viñeta 5

En una ocasión en el grupo de 1° estaban trabajando en la solución de un problema matemático que requería hacer una suma. Profesa A estaba explicándolo y para facilitar la operación dibuja en el pizarrón círculos. De pronto, la Profesora fue requerida en el área administrativa de la institución y le pidió a Profesora B que la apoyara con la actividad. Profesora B siguió con la actividad pero los niños no lograban resolver el problema, entonces Profesora B decidió sacar unas monedas, pidió a uno de los alumnos que pasaran al frente y entonces algunos alumnos pudieron resolver el

problema. Profesora A llegó y observó lo que estaba haciendo profesora B, así que retomó la actividad continuando con las monedas.

5. Estrategias de enseñanza-aprendizaje para el lenguaje escrito

En este apartado se presentan actividades que permiten observar el uso de diferentes estrategias para el trabajo de aspectos del lenguaje escrito como: reconocimiento de palabras, producción escrita, aspectos formales del lenguaje escrito, vocabulario, gramática de la LSM y gramática del lenguaje escrito y contacto con textos. Aún cuando la información ha sido seccionada en estos diferentes aspectos, se sugiere hacer una lectura integrando la información expuesta en los cuatro temas anteriores para lograr una mayor comprensión de las actividades y poder realizar un análisis que no sólo resalte el uso de una u otra estrategia, sino más bien la interacción de ellas con los diferentes elementos que configuran el escenario en donde tuvo lugar este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antes de presentar dichas actividades, es conveniente hacer algunas precisiones en relación a la LSM, pues como se vio en los antecedentes, ésta guarda una relación estrecha con el lenguaje escrito, por lo que es importante tener presente que la adquisición de la LSM se daba al tiempo que se trabajaba el aprendizaje del lenguaje escrito, es decir, los alumnos se encontraban en un proceso de bilingüismo simultáneo por lo que inevitablemente al trabajar el lenguaje escrito se requería trabajar la LSM, pues ésta era el vehículo para los aprendizajes, pero de igual forma el conocimiento que tenían los alumnos en LSM (como su primer lengua) impactaba en su progreso en el lenguaje escrito.

Por otro lado, los materiales cumplían una función de soporte para la explicación de un tema o el desarrollo de alguna actividad. Los materiales usados por las profesoras eran variados, por lo que se considera pertinente hacer una breve presentación de las

características de los mismos. Para esta presentación han sido agrupados de la siguiente forma: materiales adquiridos, materiales elaborados y materiales adaptados.

- **Materiales adquiridos.** Estos materiales incluyen libros de texto gratuitos, cuentos, materiales para la proyección de imágenes como el cañón o el proyector de acetatos, material didáctico como fichas, piezas de madera o plástico para la construcción de formas, juegos como memorama y rompecabezas y láminas como las que se muestran en la figura 10.

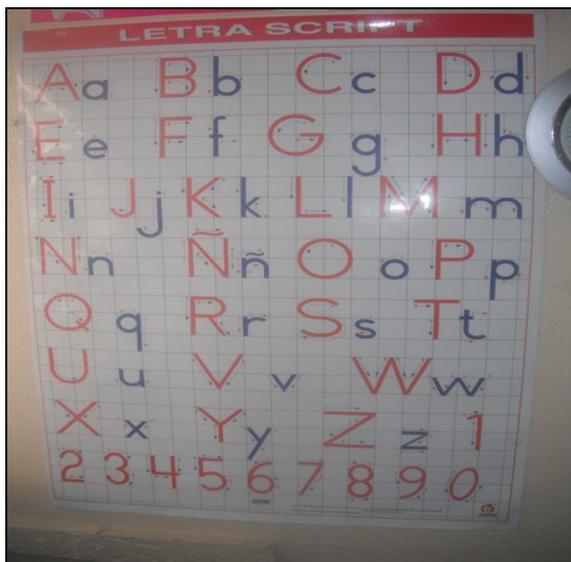


Figura 10. Esta figura muestra una de las láminas más usadas por los alumnos de 1°, pues les servía de apoyo cuando no recordaban como escribir alguna letra y/o para distinguir entre las letras mayúsculas y las minúsculas.

- **Materiales elaborados.** En esta categoría se encuentran los materiales elaborados tanto por los alumnos como por las docentes. Entre los primeros, se encontraban carteles y noticias, en 2° predominaban los materiales hechos por los alumnos y en 1° había una producción equitativa entre ambos, aunque en los materiales

elaborados por los alumnos que requerían algún texto, las profesoras los ayudaban con ello. Algunos ejemplos de estos materiales son las figuras 11 y 12.



Figura 11. Material elaborado por alumnos de 1° colocado en una pared. El texto fue escrito con ayuda de las profesoras.

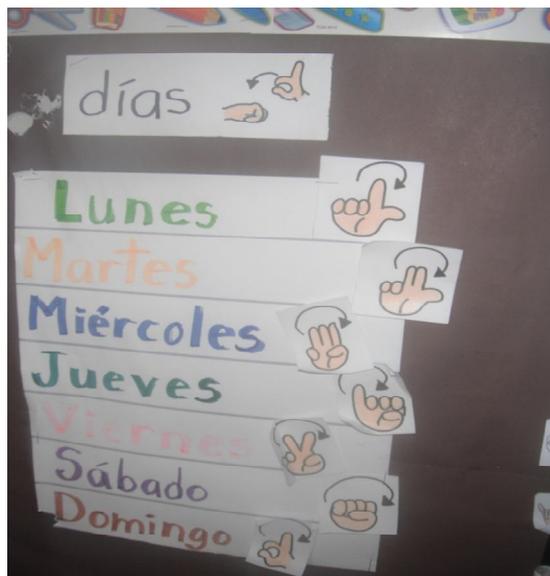


Figura 12. Se observa un material elaborado por Profesora A, en el cual se muestran los dibujos de la seña correspondiente a cada uno de los días de la semana.

- **Materiales adaptados.** Estos materiales sólo se observaban en 1°. En su mayoría, eran láminas a las que se les realizaron algunos ajustes para cubrir las necesidades de los alumnos, tal como lo muestra la figura 13.



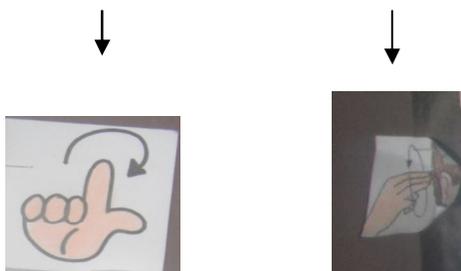
Figura 13. Lámina adaptada por Profesora A, para facilitar la escritura de los meses del año por sus alumnos, al dibujar junto a cada uno de ellos su seña correspondiente.

Un ejemplo del uso de este material se muestra en la siguiente viñeta:

Viñeta 5

Durante el periodo de inducción se observó que la profesora A escribía la fecha de la siguiente forma:

Hoy es _____ 19 de _____ de 2012.



Entonces los alumnos tenían que escribir y llenar los campos en blanco con la palabra escrita correspondiente a las señas que estaban representadas.

Más tarde, en el periodo de observación, la fecha se mostraba de la siguiente forma:

Hoy es _____ 5 de _____ de 2012.

Los alumnos tenían que llenar los campos sin ayuda de los dibujos. Pero si no lograban recordar la forma escrita de la palabra, podían apoyarse de las láminas mostradas en la figura 12 y 13. Entonces el alumno observaba la lámina, identificaba el dibujo de la seña correspondiente (pues la seña si lograban recordarla) al día o al mes y entonces copiaba las grafías.

a) Reconocimiento de palabras

En los antecedentes teóricos de este trabajo se explicó el mecanismo para el proceso de reconocimiento de una palabra y el acceso a su significado, que de acuerdo con la perspectiva psicolingüística, se lleva a cabo mediante la ruta visual o la ruta fonológica, señalando las particularidades de las personas sordas para el uso de ésta última ruta. Como se apuntaba, la dactilología (deletreo con las manos) es una estrategia usada en los contextos bilingües para tal fin. Dentro de la Institución, las actividades de deletreo para facilitar la escritura de palabras, se llevaron a cabo con frecuencia, como se puede observar en las viñetas 3 y 4 descritas anteriormente, y en la viñeta 6, en las cuales las profesoras solicitaban el deletreo de alguna palabra previo a la escritura de la misma:

Viñeta 6

La profesora de 2°B no estuvo en el salón durante varias horas, la profesora de LLF (Profesora S) se quedó a cargo del grupo.

Profesora S: ¿Qué tenían para hoy?

Alumna M: Profesora D (hizo la seña con la que nombran a su profesora) dijo que dictado.

Profesora S: ¿Qué palabras eran?

Alumna M: no dijo

Cuando trabajan dictado la profesora les pide que memoricen las palabras con anterioridad.

Profesora S: vamos a hacer el dictado

Comenzó el dictando con la palabra leche.

Los niños no escribieron nada.

Alumna M: No sé esa palabra

Con gesto de molestia en el rostro abrió su cuaderno y le mostró las palabras que habían trabajado con la profesora.

Profesora S: revisó los dictados anteriores.

Alumna M señalaba una lista de palabras

Profesora S: no esas ya las hicieron, yo les voy a dictar

La alumna M se mostraba muy molesta

Profesora S: les voy a enseñar otras palabras

Dijo leche, la deletreo un par de veces y luego pidió que ellos copiaran su deletreo y así lo repitió con las palabras azúcar, carne y huevo. Cuando terminaron comenzó con el dictado, algunos niños escribieron la palabra, otros escribieron algunas letras y otros no escribieron. En la alumna M se podía observar gesto de molestia.

Cuando Profesora S revisó su dictado, señaló algunos errores en Alumna M, cabe señalar que esta alumna era quien tenía el mejor desempeño en el grupo.

Pero también fue posible observar el uso de esta estrategia a partir del juego “ahorcado” como se describe en la siguiente viñeta:

Viñeta 7

De manera tradicional, “ahorcado” tiene por objetivo la construcción de una palabra o frase a partir del descubrimiento de las letras que la conforman. Para ello, se requiere de, al menos, dos jugadores. Uno de ellos establece la palabra (mentalmente) y dibuja la “horca” (ver figura 14), el otro jugador va diciendo letras, cuando son correctas se escriben sobre las líneas y cuando son incorrectas sobre la horca se van trazando los componentes de una figura humana, sí ésta se completa antes de que se descubra la palabra, el jugador es “ahorcado” y pierde.



Figura 14

Dentro de la Institución, Profesora A y los alumnos de 1° lo jugaban para descubrir una palabra, sólo que en este caso, la profesora no la establecía mentalmente, sino que hacía la seña correspondiente a esa palabra, por lo que el trabajo de los alumnos era establecer la relación entre esa seña y las letras necesarias para escribir esa palabra. Los alumnos iban diciendo las letras del alfabeto manual y así intentaban ganar el juego.

Estas actividades sugieren el reconocimiento de la dactilología para favorecer el procesamiento fonológico y, a su vez, la importancia de éste para la lectura y la escritura de palabras dentro de este contexto educativo.

La dactilología también sugiere el uso de métodos de marcha sintética para la lectura y la escritura. Defior y Ortúzar (2002) señalan que pareciera haber una correspondencia entre los métodos usados de manera tradicional para la enseñanza de la lectoescritura (métodos analíticos y métodos sintéticos), y las rutas de acceso al léxico (ruta visual y ruta fonológica).

Los métodos sintéticos se caracterizan por el énfasis en la correspondencia entre el sonido y la grafía, por lo que su enseñanza se da a partir de un componente de la palabra (letra o sílaba) hasta llegar a la palabra completa. A diferencia de éstos, los métodos analíticos conciben a la lectura como un acto global, por lo que trabajan a partir de palabras

o frases. Teniendo en cuenta esto, los métodos sintéticos priorizarían el uso de una ruta fonológica y los de marcha analítica, la ruta visual.

Defior y Ortúzar (2002) también señalan que un lector no solo usa una ruta ni tampoco se usa un solo método para trabajar la lectoescritura, por lo que es frecuente el uso combinado de ellos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que también se pudo observar dentro de la Institución, pues en el caso de 2º, se observaron actividades que lo ejemplifican. En la viñeta 6, la profesora que sustituyó a Profesora D, trabajó a partir de la dactilología, pero en el trabajo realizado por Profesora D se observaba el uso de estrategias que tendrían correspondencia con el método de marcha analítica, ya que ella no trabaja en la descomposición de una palabra en sus componentes, sino más bien en la escritura de la palabra completa, junto a la cual dibujaba una imagen alusiva al objeto que representaba dicha palabra.

b) Producción escrita

La producción escrita se entendió como la elaboración de grafías y textos por parte de los alumnos. Es importante señalar que las producciones que hacían los alumnos eran diversas, pues en algunos de ellos se observaban grafías convencionales, pero en otros se observaban trazos que no constituían letras convencionales o bien, la combinación de letras convencionales y trazos. Sin embargo, dado que les era asignada una función comunicativa, fueron consideradas como producciones escritas.

En las actividades de escritura Defior y Ortúzar (2002) distinguen entre la escritura reproductiva y la escritura productiva. Ésta última, tiene que ver con el acto de copiar un texto escrito, privilegiando la participación de procesos perceptivos y motores para su

ejecución. Los ejemplos por excelencia para esta actividad son la copia y el dictado. A continuación se presentan dos actividades con una temática similar trabajadas por los alumnos de 1° y 2° grado, que permitirán profundizar en la escritura reproductiva.

Viñeta 8

Taller de Historia:

Actividad de 1°:

La docente A escribió en el pizarrón:

El hombre primitivo comenzó a cuidar ovejas y otros animales.

Debajo de la oración anterior, realizó un dibujo similar al que se muestra en la figura 15.

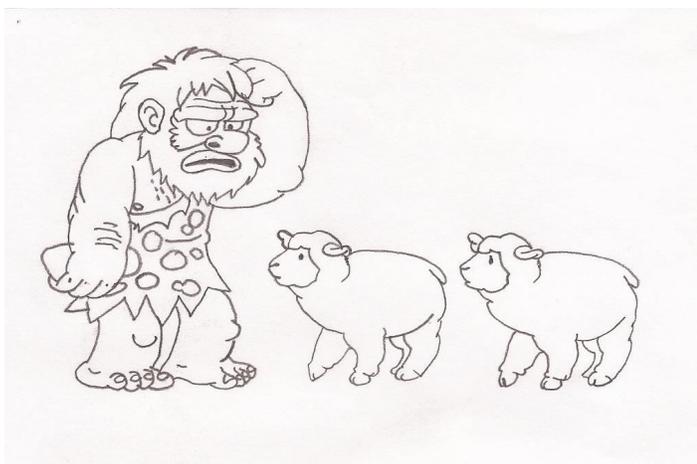


Figura 15. Esta figura se elaboró para ejemplificar los dibujos realizados por la profesora, ya que no fue posible obtener evidencia de los dibujos originales. Figura realizada por Juan Martínez.

Luego explico:

“El hombre primitivo cambiaba de lugar porque no había alimento y tenía que andar buscando y ahí se quedaba, luego aprendió a sembrar, cuidar animales y ya se quedó ahí, construyó su casa y se quedó”.

Luego, escribió en el pizarrón lo siguiente:

Con el descubrimiento de la **agricultura** y la **cría** de animales, el hombre primitivo pasó de ser **nómada** a ser **sedentario**.

Actividad de 2° (los grupos de segundo trabajaron juntos el Taller de Historia):

En la sesión anterior del Taller de Historia, comenzaron a revisar el tema “La Conquista de México” por lo que esta actividad describe la continuación a esa clase, el cierre del tema.

Profesora D preguntó a los alumnos si recordaban la clase anterior

Algunos alumnos fueron mencionando cosas que recordaban como: Cristobal Colón, los tres barcos y los indios.

Profesora C escribió unas frases a manera de resumen de la información presentada en la sesión anterior y le pidió a los alumnos que la copiaran.

Cuando los alumnos terminaron, las profesoras verificaron que lo hubieran copiado y luego los alumnos podían tomar un libro en espera que el resto del grupo terminara la actividad para regresar al salón.

Viñeta 9

Copiar la tarea

Actividad de 1°:

Profesora A escribió en el pizarrón las actividades que llevarían de tarea como lo muestra la figura 16:

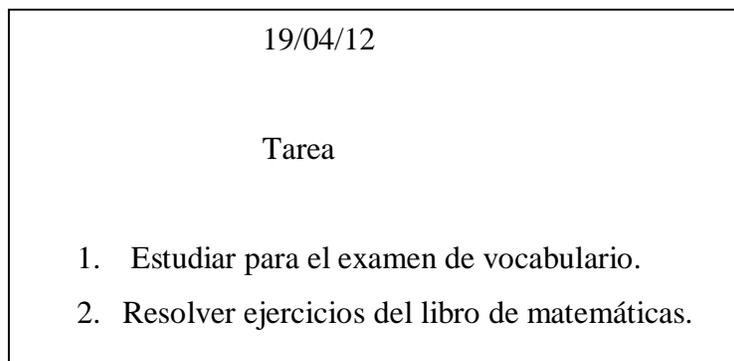


Figura 16. Reproducción de la tarea del día 19 de abril de 2012.

Al terminar el tiempo establecido por las profesoras para copiar la tarea (el cual era controlado a partir de un reloj de arena), la profesora revisó la tarea, verificando que escribieran la fecha, que copiaran correctamente las oraciones, que la letra fuera legible, que el contenido del texto estuviera correcto, que hubiera espacio entre las letras. Sí el trabajo cumplía con ello le ponían un sello de “revisado”, en caso contrario tenían que hacer las correcciones necesarias.

Actividad de 2° B:

La profesora D, escribió la tarea siguiendo el mismo formato que en el grupo anterior. Al terminar de escribir, explicaba en qué consistía la tarea, y entonces daba tiempo para que terminaran de copiar. El tiempo asignado para ello era menor que en el grupo de 1° pero suficiente, pues se observaba que algunos alumnos terminan casi al mismo tiempo que ella. Aún así daba más tiempo para aquellos alumnos que requerían más tiempo para realizar la actividad.

Después revisaba el texto copiado conforme terminan los alumnos, también verificando que la hayan escrito de forma correcta. Revisando los mismos elementos que en el grupo anterior.

La comparación entre estas dos actividades permite identificar la variedad de aspectos del lenguaje escrito que se pueden trabajar en la escritura reproductiva. Por ejemplo, la exposición a una escritura adecuada y legible así como de aspectos formales del lenguaje o al código escrito, que es el término usado por Cassany (2005) para referirse a los aspectos ortográficos, sintácticos, de puntuación, estructura para organizar el texto, márgenes, espacios en blanco, entre otros, que cómo se expuso en el capítulo cuatro, se sugiere propiciar la adquisición de estos elementos a partir del contacto con los textos escritos más que en sesiones específicas para tal fin, por lo que al copiar estos textos, los alumnos estaban en contacto con el código escrito que estaban adquiriendo.

Otro elemento abordado en estas actividades es la explicación del contenido del material que se copia o la ausencia de ésta, pues aún cuando la escritura reproductiva se orienta al trabajo de aspectos que tiene que ver principalmente con la percepción, la coordinación ojo-mano, el uso del espacio en el que se escribe y la direccionalidad de la escritura, esto no niega la posibilidad que el niño conozca el contenido de lo que copia, pues también es importante resaltar la función comunicativa del lenguaje escrito, ya que esto es señalado por Solovieva, Pelayo y Quintanar (2011) como un elemento que incide en el éxito de su aprendizaje.

Por otro lado, la escritura productiva, hace referencia a la producción de textos para lo cual los alumnos tienen que planificar el contenido del texto, generar las ideas del texto, hacer borradores y corregirlos hasta obtener un texto final, es decir, lo que Cassany (2005) denomina composición escrita.

En la Institución se trabajaban dos actividades orientadas a tal fin: la noticia y el diario. La noticia era una actividad realizada de manera grupal, siguiendo la dinámica descrita en la viñeta 3, por lo que sólo es necesario agregar, que para escribirla, la profesora colocaba un pedazo de cartulina en el pizarrón, pues ésta se incorporaba a un cuadernillo conformado por todas las noticias, el cual estaba exhibido en el salón (ver figura 17).

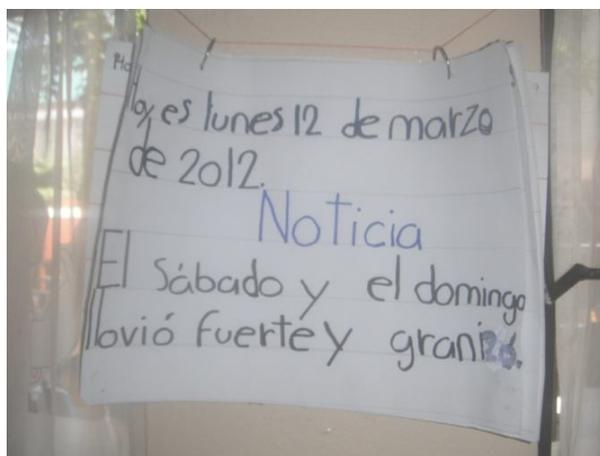


Figura 17. Fotograf tomada del cuadernillo de noticias elaboradas por los alumnos de 1°.

Cuando terminaban de escribir la noticia en la cartulina, los niños tenían que copiarla en su cuaderno, por lo que esta actividad permitía el trabajo de la escritura reproductiva y la escritura productiva.

Para trabajar “El diario”, los alumnos tenían un cuaderno cuyas hojas estaban marcadas como lo muestra la figura 18. En las líneas, los alumnos escribían sobre el tema que indicaban las profesoras, este tema generalmente sugería contar sobre lo ocurrido en un momento específico por ejemplo, el fin de semana, un día de asueto o en vacaciones y, en el recuadro, ilustraban su escrito.

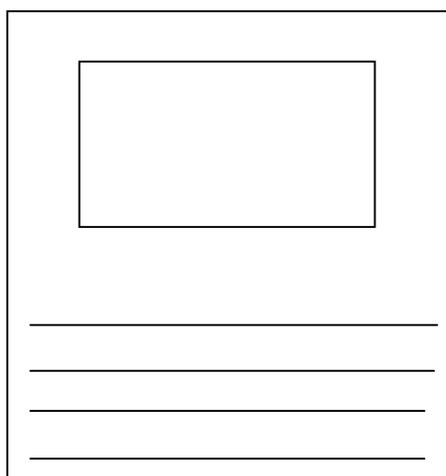


Figura 18. Formato de las hojas del diario

Viñeta 10

Cuando el alumno terminaba de escribir, las profesoras solicitaban que lo leyera.

Las lecturas que hacían los niños eran muy variadas, algunos de ellos expresaban una breve historia mientras que otros lograban decir solo algunas palabras, además algunos de ellos señalaban que leían a partir del texto y otros lo hacían a partir del dibujo.

A continuación se muestran algunos ejemplos de las producciones escritas de los alumnos (ver figura 19), en ellos se pueden observar diferencias en cuanto a las grafías que producían, pues como se apuntaba al principio de este apartado, en algunos niños se observaban grafías convencionales (lo que ocurría con alumnos de 1° ubicados en los grupos 3 y 4 descritos en el apartado interacciones y comunicación) y grafías no convencionales, pseudopalabras o trazos con función comunicativa para el resto de los alumnos de 1°.

Además de estas diferencias en las producciones escritas, cuando los alumnos leían se observó que en algunos casos el contenido estaba relacionado con la temática establecida por las profesoras pero en otros no había correspondencia (lo que podría estar explicado por el reducido vocabulario de los niños). Sin embargo, es importante señalar que esto no limitaba que los niños se involucraran en la producción escrita.

c) Aspectos formales del lenguaje escrito

En el apartado anterior se mencionó que las actividades de copia favorecen el trabajo de los aspectos formales a partir de los textos. Sin embargo, también se observó que las docentes de 1° y 2° B también propiciaban el trabajo de estos, a partir de un material denominado “reglamento para escribir”, que pueden observarse en las figuras 20 y 21.



Figura 20. Reproducción del reglamento para escribir de 2° B, el cual estaba pegado en la parte superior del pizarrón.

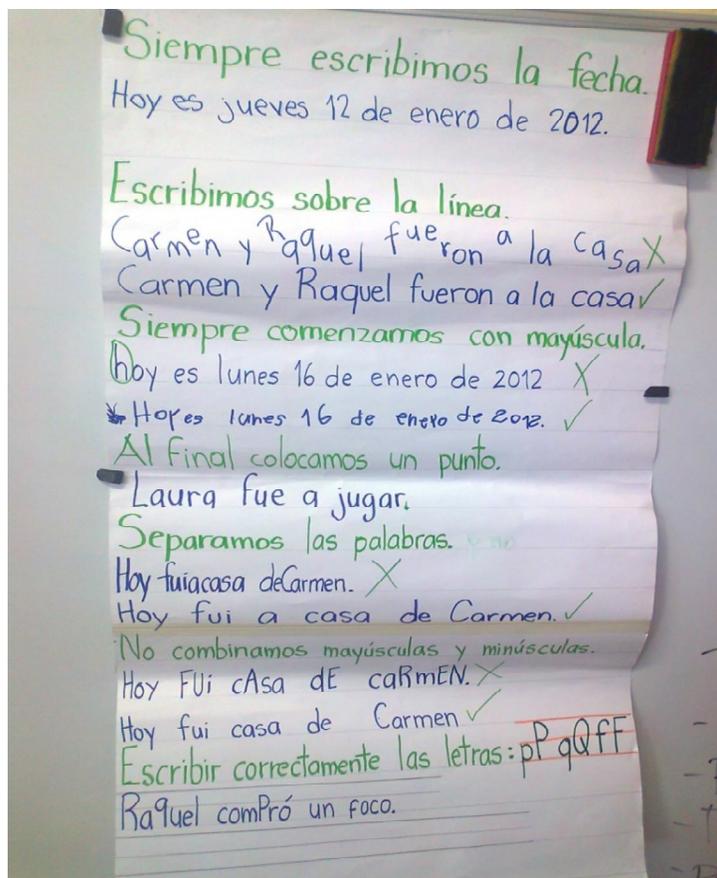


Figura 21. Fotografía del “reglamento para escribir” de 1°, el cual en algunas ocasiones era colocado en el pizarrón y era retirado una vez que terminaran de usarlo.

Durante el periodo de observación no se presenció una actividad explícita para usar el “reglamento para escribir” con los alumnos de 2° B. Mientras que en 1°, se observó que en algunas ocasiones, cuando los niños hacían una actividad de escritura como “el diario”, la profesora lo pegaba en el pizarrón. Sin embargo, sólo en una ocasión observé que alguna de las profesoras comentara algo tras colocarlo y ocurrió lo siguiente:

Viñeta 11

Mientras los alumnos escribían en su diario la profesora B, colocó en el pizarrón el “reglamento para escribir” y les pidió a los alumnos que verificaran sus escritos a partir de los puntos que señalaba el reglamento. La Profesora B me observó y dijo:

“por ejemplo hoy lunes se trabaja el primer punto, poco a poco se van agregando hasta tener todos y ellos lo aprenden poco a poco”.

Conforme los alumnos terminaban de escribir iban con las profesoras para que les revisara su trabajo, entonces las profesoras les señalaban algunos errores y les decían que observaran el reglamento y corrigieran. Algunos alumnos corrigieron sobre el uso de la mayúscula, incluso uno de ellos que no sabía cómo escribir en mayúscula, y Profesora A le dijo que observara la lámina de letra script (figura 10), entonces el alumno pudo escribir la letra mayúscula que necesitaba. Algunos otros vieron el reglamento pero no modificaron nada en su texto a pesar de necesitar hacerlo.

Como puede observarse, aún cuando el trabajo de los aspectos formales era explícito en esta actividad, es importante señalar que no era una sesión exclusiva para el trabajo de alguna regla ortográfica o de puntuación, sino que seguía siendo parte de una actividad en la cual había un texto escrito de por medio que demandaba la verificación de estos aspectos.

Acerca de la corrección de los materiales escritos como estrategia para la adquisición del código escrito, investigaciones referidas por Cassany (2005), señalan que ésta es de mayor utilidad cuando se realiza como parte del proceso de escritura que cuando se hace sólo al final, como puede ocurrir cuando los docentes hacen observaciones sobre algún escrito pero los alumnos ya no hacen las correcciones pues el docente ya no lo leerá.

d) Vocabulario

Si se recuerda la importancia de incrementar el vocabulario, entre los niños sordos, para favorecer su proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito, no es casualidad que las profesoras tuvieran actividades con dicho objetivo. Y es quizá esta actividad la que más claramente señala un trabajo conjunto entre el lenguaje escrito y la LSM.

La principal actividad que realizaban en 1° para trabajar el vocabulario era “la carpeta de vocabulario”, que consistía en un folder que en su interior contenía hojas tamaño carta con el rotulado que muestra la figura 22.

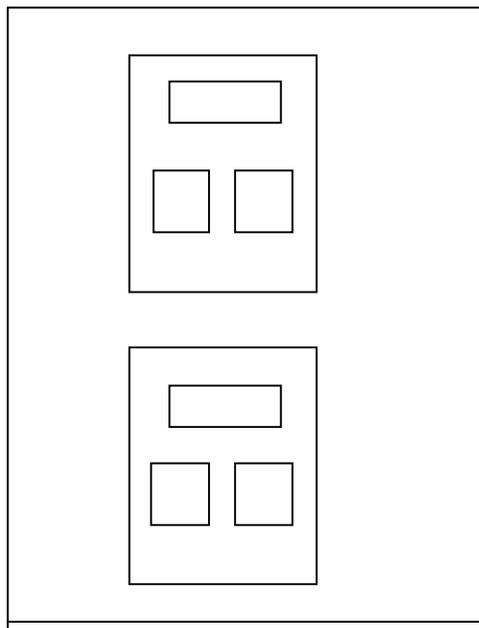


Figura 22. Formato de las hojas de la “carpeta de vocabulario”.

La carpeta era trabajada mediante la técnica de modelado, para lo que la profesora reproducía este formato en el pizarrón mediante el proyector de acetatos, entonces modelaba el llenado de cada uno de los campos, trabajándose primero la palabra escrita, luego el dibujo de la palabra y, finalmente, la seña correspondiente a dicha palabra. Resultando como lo muestra la figura 23.

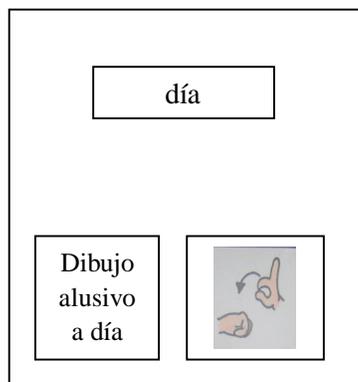


Figura 23. Ejemplifica cómo eran llenados los campos de los recuadros de “la carpeta de vocabulario”.

Viñeta 12

En una ocasión los alumnos de 1° estaban desarrollando actividades en torno al proyecto “el campo y la ciudad”, por lo que trabajaron palabras como ciudad, edificio, tienda, hospital, parque, restaurante y cine. Profesora A pasó al frente, les pidió que prestaran atención y entonces escribió en el campo palabra, ciudad, en el campo dibujo, hizo el dibujo de una ciudad y en el campo seña, primero hizo la seña y luego la representó gráficamente (hay que recordar que la profesora tenía una habilidad sobresaliente para dibujar).

Cuando los alumnos necesitaban esta carpeta podían consultarla. Sin embargo, generalmente Profesora A recordaba que podía ver su carpeta para recordar cómo escribir la palabra o recordar la seña.

Cuando trabajaban esta actividad, en los campos palabra y dibujo, los alumnos reproducían lo más parecido posible a los dibujos de la profesora, pero en el campo seña ocurría algo muy interesante, pues cada alumno lo reproducía de una forma diferente, algunos de ellos repetían la seña y luego la dibujaban, otros mantenían la configuración en su mano para dibujarla pero entre algunos de los alumnos del grupo 4 (quienes tenían un mayor conocimiento de la LSM) pude observar que en su dibujo indicaban la dirección en

que se movía la mano para ejecutar esa seña. Lo que es sobresaliente, pues la dirección es uno de los componentes de la seña, y el hecho que estos alumnos distinguieran la dirección como parte de la seña puede sugerir la profundización que van haciendo los alumnos sobre la LSM.

El trabajo realizado con esta carpeta, permite ejemplificar con claridad el simbolismo de segundo orden al que se refería Vigotsky (descrito en los antecedentes teóricos) para describir el lenguaje escrito. Bajo esta perspectiva, el campo dibujo equivaldría al concepto a representar, el campo seña equivaldría a la producción oral de la palabra y el campo palabra sería la forma de escritura. De acuerdo con esto cuando la seña deje de ser necesaria para que el niño establezca la relación, habrá aprendido el lenguaje escrito.

e) Gramática de la LSM y gramática del lenguaje escrito

En el capítulo tres de este trabajo se hablaba de la existencia de una estructura gramatical propia de la LSM la cual, entre otras cosas, explicaba su razón como una lengua al mismo nivel que cualquier otra. Por lo que al decir que los niños sordos de la Institución están adquiriendo la LSM y aprendiendo el lenguaje escrito (de forma particular el español escrito), los niños están aprendiendo dos gramáticas diferentes, lo que tiene que tener que ser claramente identificable por ellos para asegurar que el conocimiento, tanto de una como de otra lengua, es correcto. Este aspecto era abordado por las profesoras de 1° como lo muestra la siguiente viñeta:

Viñeta 13

Estaban trabajando “la noticia”, el tema que eligieron fue la primera comunión de J y T (dos alumnos del grupo que habían celebrado su primera comunión el fin de semana anterior a esta actividad a la cual habían asistido varios de los alumnos y profesoras de la Institución).

La noticia que escribieron con la dinámica ya descrita, fue la siguiente:

Hoy es lunes 23 de abril de 2012.
Noticia
Ayer fue la primera comunión de J y T.

Cuando terminaron de escribirla. Profesora A pasó a dos alumnos al frente para que leyeran la noticia. Primero les pidió que la dijeran en LSM, ella observó que los niños la estaban leyendo en español (es decir hacían las señas correspondientes pero siguiendo la gramática de la oración que estaba escrita). Entonces les dijo “recuerden es diferente”, entonces ella lo dijo en LSM.

En otras ocasiones en las que trabajaban en la distinción de las gramáticas de ambas lenguas, la docente A hacía una división “imaginaria” del espacio frente al pizarrón (cuando se trabajaba de esta manera, se aprovechaba que el proyector de acetatos se había utilizado, por lo que el cable de éste servía como línea divisoria de este espacio), entonces la docente se colocaba del lado izquierdo y leía lo que estaba escrito (siguiendo la gramática del español) y luego se pasaba al lado derecho y lo decía en LSM. Posteriormente, solicitaba que algunos alumnos pasaran al frente e hicieran lo mismo.

f) Contacto con textos

Los alumnos tenían contacto con diversos materiales escritos del entorno, sin embargo había actividades diseñadas específicamente para propiciar un acercamiento con estos materiales y, de esta manera, promover la lectura.

Contar historias era una actividad que se observaba con frecuencia dentro de la Institución. Las docentes les presentaban historias a los niños como parte de la actividad del taller de cuento. Para ello recurrían a la desarrollada habilidad de su lenguaje corporal, pues el cuento no era contado mediante la lengua de señas, sino que era actuado.

Si el taller de cuento se trabajaba en la sala de proyecciones, entonces las páginas del cuento eran proyectadas, tanto la imagen como el texto que la acompañaba. La profesora actuaba la escena (a partir de lo que indicaba el texto) y pasaba su mano debajo del texto, señalando una correspondencia entre lo que hacía y el texto. Sí era trabajado en el salón, entonces las profesoras actuaban la escena y mostraban el libro para que, de igual forma, los alumnos pudieran ver las imágenes pero sobre todo el texto escrito. Al término de la historia, realizaban una actividad que tenía por objetivo retomar la temática del cuento, aunque en ocasiones no había tanto tiempo para ello, pero para cerrar la actividad, las profesoras preguntaban si les había agradado la historia o que personaje les había gustado. Esta actividad también era realizada por las estudiantes que realizaban su servicio social o prácticas profesionales.

También se contaban historias entre los alumnos a partir de las obras de teatro, pues los alumnos de otros grados preparaban sus obras e invitaban a sus compañeros a observarlos.

Y sin duda la actividad en la que se evidenciaba el contacto con los libros era “La Biblioteca”. Durante su visita a la biblioteca, los alumnos elegían los libros de su interés y había dos variantes para su trabajo, una consistía en que pudieran explorar tantos libros

como quisieran durante el tiempo designado para la actividad (una hora) ya fuera de manera individual o en pequeños grupos o bien que, frente a su grupo, explicaran de que se trataba el libro que habían llevado a casa y después de esto tuvieran tiempo para elegir un nuevo libro.

Durante la primera forma de trabajo, entre los alumnos de 1° se observaba la exploración de los libros y de las imágenes, mientras que en el grupo de 2° se observaban diferencias en la exploración de los libros. Algunos de ellos cambiaban muy rápido de material pero otros permanecían mayor tiempo con un mismo libro y mientras estos alumnos observaban los libros, era común observar que hicieran la seña correspondiente sobre los objetos que reconocían (por ejemplo, sí en el libro había la imagen de un perro, colocaban su mano sobre ésta, hacían la seña de perro).

6. Evaluación

Una vez que se han presentado las actividades y estrategias observadas para el trabajo del lenguaje escrito (y algunas vinculadas también al trabajo de la LSM que como se ha visto está muy vinculada con el trabajo en el lenguaje escrito), es necesario presentar un elemento igualmente importante: la evaluación.

La evaluación es un proceso que brinda información en el transcurso de la enseñanza-aprendizaje en diferentes momentos. Durante el periodo de observación, se presenciaron momentos en los que las docentes hacían uso de estrategias de evaluación inicial, formativa y sumativa, habiendo más variedad en las dos últimas, por eso es que se describirán con mayor detalle a continuación. Sin embargo, aunque la evaluación inicial se haya observado en menor medida, cabe señalar que una estrategia que mejor reflejaba esta intención, era la identificación de los conocimientos previos de los alumnos sobre algún tema, tal como lo

muestra la actividad de 2° de la viñeta 8, en la cual las profesoras preguntaron a los alumnos qué recordaban en la sesión anterior del taller de historia.

a) Evaluación formativa

La evaluación formativa, es un tipo de evaluación cuya finalidad es “regular el *proceso de enseñanza-aprendizaje* para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades) en servicio del aprendizaje de los alumnos” (Díaz-Barriga, 2002, p. 406).

Una de las estrategias para este tipo de evaluación más evidentes en el aula era el “tablero”, en él se llevaba un seguimiento del progreso de los alumnos, para ello las profesoras tenían listas de los alumnos con los diferentes aspectos a evaluar, las cuales eran llenadas con diferentes marcas gráficas más no con números.

El dictado era una actividad al que también se le puede atribuir una finalidad evaluativa, ya que a través de él se trabajaba el incremento de vocabulario pero sobre todo permitía dar cuenta del procesamiento fonológico (descrito anteriormente) en el caso del uso de la dactilología.

La revisión que hacían las profesoras cuando los niños terminaban de copiar la tarea, también contribuía a este proceso de evaluación, pues las docentes podían observar aspectos más vinculados con los aspectos formales del lenguaje, pues hay que recordar que si el texto no era adecuado en forma y contenido, no era revisado y tenía que ser corregido.

“El diario” era otra actividad que les permitía a las docentes obtener información acerca del proceso que llevaban los niños durante la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito. De esta forma, a partir de la escritura y el dibujo, ellas podían observar cómo se iba dando la producción escrita y acercarse al proceso de representación que iban experimentando los

niños. Pues aún en los casos en que no hubiera grafías convencionales, los alumnos buscaban una forma de expresarse a través de la escritura. Recordando el trabajo de Emilia Ferreiro, la autora sugiere que los niños ya están escribiendo aún cuando no se muestra una escritura convencional. De igual forma, en la fase de lectura, podían obtener información sobre el dominio de la LSM y el grado de complejidad que iban alcanzando las producciones de sus alumnos, de manera individual. Aunque no todos los alumnos eran sujetos de este proceso, pues si no llevaban el libro no podían realizar la actividad.

Finalmente, otra actividad que permitía evaluar el trabajo que hacían los niños y sus papás con los materiales escritos que llevaban a casa, era cuando los alumnos exponían frente al grupo de qué trataba ese material (ver viñeta 14), el cual como se recordará tenía que ser trabajado con ayuda de sus padres.

Viñeta 14

En una ocasión los alumnos de 1° visitaron el área de proyección para compartir el contenido del libro que habían llevado a casa. Todos se sentaron en el piso y se dispusieron en semicírculo frente a las profesoras, ellas les pidieron sus libros y los colocaron al frente, conforme la Profesora A tomaba un libro, preguntaba quién lo había llevado a casa y le pedían que pasara al frente a contar su libro. Tocó el turno de uno de los alumnos que se sentaba en el equipo 3 (de acuerdo a la distribución mostrada en el apartado interacción y comunicación como se recordará estos no son los alumnos más aventajados en LSM), pasó al frente y contó su historia usando algunas señas pero también mímica, las profesoras agradecieron su presentación comentando que lo había hecho muy bien (parece importante señalar que la mamá de este niño forma parte de las madres de familia que venden comida a la hora del recreo y que se comunica en LSM con los niños). Después tocó el turno de un alumno del equipo 4 (recordemos que estos alumnos eran los más avanzados en el grupo), presentó su libro con una exposición muy breve, las profesoras se vieron y comentaron que había estado más o menos. Finalmente, tocó el turno de una de las alumnas, quien tuvo dificultades para realizar la actividad y se mostraba muy tímida

para hacerlo. Las profesoras se mostraban sorprendidas pues comentaron que ella lo hacía muy bien pero en esa ocasión su mamá estaba presente, por lo que atribuyeron a esto dicho resultado. Entonces la profesora B le pidió a la mamá de la alumna que pasara a contar la historia. Al principio se mostraba nerviosa pero comenzó a hacerlo, haciendo uso de la LSM. Al terminar, la profesora B, le comentó que estaba muy bien pero que fuera más expresiva al hacer las señas.

b) Evaluación sumativa

La evaluación sumativa se realiza al final de un proceso instruccional o ciclo educativo y permite verificar en qué medida se alcanzaron los objetivos instruccionales (Díaz-Barriga, 2002).

El instrumento de evaluación sumativa usado dentro de la institución era el examen escrito. Previo al día del examen, las profesoras y los alumnos trabajaban unas guías que contenían ejercicios similares a los que contenían los exámenes. A veces, los alumnos resolvían la guía en casa y al otro día la revisaban de manera grupal, y en otras ocasiones, las resolvían de manera grupal en el salón de clases y las llevaban a casa para estudiar.

El día del examen, como se explicó en el primer tema de esta sección, se modificaba el estilo de arreglo del mobiliario, se colocaban unos archiveros para dividir la mesa y evitar que los alumnos copiaran las respuestas. Una vez que se les entregaba su examen, los alumnos de 2° comenzaban a trabajar directamente en él y prácticamente no había interacción con la profesora. Mientras que en 1°, las docentes reproducían el examen con el proyector de acetatos, daban instrucciones para trabajar una sección del examen, los alumnos resolvían los reactivos correspondientes a esta sección mientras los iban monitoreando, cuando observaban que la mayor parte del grupo había terminado repetían el procedimiento, con la siguiente sección, hasta que terminaban el examen.

7. Participación de los padres

La participación de los padres en el proceso educativo formal de los alumnos es de gran importancia al dar continuidad al trabajo que se inicia en la escuela. En este caso, la participación de los padres tenía una función sustancial para contribuir con el logro académico de los alumnos a la par de su progreso en sus habilidades comunicativas.

En relación a estas últimas, en el capítulo dos se expuso la importancia de la adquisición temprana de un sistema de comunicación por parte del niño, así como la importancia de que dicho sistema sea compartido entre los niños y su familia. En el caso de los niños que adquieren la lengua de señas como su primera lengua, aunque el niño tenga contacto con otras personas sordas y con los modos de convivencia de la comunidad sorda en la escuela, el niño necesita establecer comunicación con su familia y además conocer y participar de la cultura de ésta, pues finalmente es con la familia con quien establece un vínculo que le brinda el afecto, la seguridad, el conocimiento y los valores que toda persona necesita. La Institución trabajaba para ello a través de la entrada de los padres de 1° al aula, mediante “el salón abierto”.

Un día de salón abierto consistía en que los padres o algún familiar permanecieran en el salón durante el horario de clases, observaba y apoyaba a los alumnos durante las actividades. La siguiente viñeta permite comprender de mejor manera en que consistía esta actividad:

Viñeta 15

En una ocasión, se encontraban la mamá de T y los familiares de K, quienes estaban de pie en la parte trasera del salón pues ese día habían asistido todos los niños y no había una silla disponible para ellos. Estaban trabajando en la asignatura exploración del medio. Profesora A retomó el material que habían estado usando para trabajar el proyecto “el campo y la ciudad”. En esta ocasión fue usado para

abordar el tema “oficios”. La profesora preguntó a los niños qué observaban en la imagen (que reprodujo con el proyector de acetatos). Los alumnos desconocían la seña para referirse al oficio que desempeñaba la persona de la imagen, pero imitaban sus actividades. Entonces la profesora eligió a un alumno y le pidió que pasara al frente y repitiera la imitación que había hecho desde su lugar. Después les mostró la seña correspondiente a ese oficio. Así trabajaron con varios oficios, hasta que la profesora decidió pasar al frente a los familiares (uno por uno), quienes se mostraban tímidos para pasar y decían “es que no se cómo”, ambas profesoras les decían que eso no importaba y que pasaran. Finalmente accedieron y, al pasarlos al frente, la profesora les pidió que escogieran una imagen, les pidió que imitaran las actividades de esa persona y luego les enseñó la seña correspondiente. Los niños se mostraban sonrientes y atentos a lo que hacían los visitantes.

Este ejemplo permite observar cómo los padres y los niños experimentaban la misma situación de desconocimiento de la LSM. También ejemplifica cómo esto no era un impedimento para realizar la actividad ya que las profesoras estaban apoyándolos con la LSM y, a su vez, la dramatización permitía la comunicación. Sin embargo, esto es interesante al pensar lo que ocurre en casa cuando se presenta una situación similar y la profesora no está ahí para apoyarlos.

Dada la importancia de que los padres aprendan LSM, con frecuencia se anunciaban cursos de LSM, en un pizarrón ubicado en la puerta principal de la Institución con vista a la vía pública (que aún cuando no se impartían ahí, si eran gratuitos).

En el caso específico del trabajo del lenguaje escrito, la participación de los padres también es relevante, principalmente cuando se trataba de la biblioteca, ésta era una actividad incluida en la agenda de todos los alumnos de la Institución, que se trabajaba a partir de dos dinámicas mencionadas anteriormente para los grupos de 2° y la exposición del libro que se habían llevado a casa, para 1°.

En esta actividad, la participación de los padres era de gran importancia en el trabajo en casa, pues si se recuerda lo expuesto en el capítulo cuatro, a partir de la perspectiva sociocultural, Bruner señaló la importancia de contar historias a los niños como una actividad con una influencia positiva en el lenguaje oral y en el lenguaje escrito. Por lo que los padres, al trabajar con los niños la lectura de estos cuentos, estaban colaborando directamente en su aprendizaje del lenguaje escrito.

En las presentaciones que hacían los alumnos de sus textos, había muchas diferencias en el contenido, algunos de ellos contaban aspectos que sugerían la estructura de pero, en otros, sólo se observaban señas aisladas que hacían referencia a algunas imágenes que observaban en el libro, tanto en los alumnos de 1° como en los de 2°, esto podría sugerir que algunos padres no colaboran con sus hijos para trabajar o quizá que las dificultades comunicativas propiciaban que no pudieran realizar la actividad (aunque no se descarta que algún niño sintiera desagrado para expresarse en público). Lo anterior muestra que la visita de los padres a la Institución podría favorecer que los padres busquen alternativas, como la que se muestra en la viñeta 15, para mediar las dificultades comunicativas que experimentan.

8. Motivación

La información que se presenta en este apartado no tiene por objetivo hacer una evaluación de la motivación de los alumnos o las profesoras, puesto que esto rebasa los objetivos del presente trabajo. Sin embargo, durante el periodo de observación se obtuvieron algunos indicadores que permiten inferir sobre la motivación de los alumnos.

Pintrich y Schunk (2006) mencionan cuatro indicadores para ello, en este caso, se observaron comportamientos relacionados con dos de ellos, el esfuerzo y la persistencia.

En la viñeta 3, se ejemplifica la persistencia en Alumno 4, quien había intentado deletrear una palabra que, en su primer intento, no consiguió hacerlo de forma correcta. Sin embargo, antes de pasar al frente y que la profesora le brindara un apoyo similar al que le brindó a su compañero que pasó antes, que también tuvo dificultades, Alumno 4 le pidió que le permitiera intentarlo una vez más y finalmente lo consiguió.

Otro ejemplo de persistencia se observaba en el trabajo de los alumnos de 2° al visitar la biblioteca, pues había niños en los que se podría inferir que había menor motivación por realizar la actividad, ya que cambiaban de libros rápidamente sin explorarlos pero, en algunos casos, los niños realmente se mantenían trabajando más tiempo con un solo libro, observando detenidamente las imágenes y haciendo las señas de los objetos que llamaban su atención como si leyeran a partir de la imagen. Incluso algunos hasta invitaban a otros compañeros a compartir la actividad tal como lo muestra la siguiente viñeta:

Viñeta 16

En una mesa de la biblioteca estaban sentados tres niños. Uno de ellos se levantó a cambiar su libro, tomó un libro que trataba sobre un niño sordo que tenía un audífono.

Alumno E: se sentó y comenzó a observar la portada (era la imagen de un niño con audífono)

Alumno E: tocó el hombro de su compañero F

Alumno F volteó y vio la portada

Alumno F: dijo sordo (y sonrió)

Alumno F: tocó el hombro de Alumna G

Alumna G volteó y sonrió

Alumno F puso el libro en medio de los tres y comenzaron a hojearlo y a observar las imágenes.

Cuando terminaron de explorar el libro Alumno E dijo sordo, sonrió y regresó el libro a su lugar.

La viñeta 16 permite observar no sólo la motivación del alumno para realizar una actividad sino, todavía más importante, la motivación que puede despertar en el niño una temática que evidentemente es conocida para él, que podría propiciar un mayor involucramiento y en consecuencia experimentar, como se apuntaba en este trabajo en la presentación de la perspectiva sociocultural, la posibilidad de conocer en ausencia de un adulto.

El trabajo con el diario era otra actividad que permitía observar el esfuerzo de los alumnos. Como se mencionaba, entre los alumnos de 1° se observaban diferencias en cuanto a su producción escrita, pues en algunos casos no había grafías convencionales frente a los trabajos de sus compañeros en los que sí las había. Sin embargo, estos alumnos no dejaban de realizar la actividad, de hecho cuando la entregaban también pasaban por el momento de leer lo que habían escrito y aún cuando solo repetían las señas que conocían (aunque no estuvieran relacionadas con la temática que les habían solicitado), los alumnos estaban realizando una actividad que tenía por objetivo escribir y leer. Las docentes se mostraban conscientes de esta situación e iban al ritmo de cada alumno para realizar esta actividad, pues cuando los alumnos terminaban, las profesoras reforzaban su trabajo con un choque de manos, una sonrisa o al decir “bien”, tal como lo hacían con los alumnos con producciones más elaboradas. Lo que en el caso de un par de alumnos era seguido, del gesto “soy fuerte” (levantaban sus brazos tensándolos al igual que la cara y, en ocasiones, daban un beso en su antebrazo). Esto sugiere, lo importante que era para el niño sentirse capaz de hacer la actividad, pues como se expuso en los antecedentes teóricos, es probable

que los niños hayan experimentado varias situaciones en las que se percibieran como menos capaces, por lo que el reconocimiento de su trabajo y su esfuerzo, tiene influencia positiva para incrementar la confianza en sí mismos y propiciar que sigan involucrándose en una actividad, que no es sencilla para ellos.

CONCLUSIONES

El aprendizaje del lenguaje escrito, no se circunscribió al trabajo dentro de la asignatura Español, sino que era un contenido que tenía un lugar en la agenda del día, al establecerse actividades específicas para ello como: el diario, la noticia y la biblioteca, además de su uso para el trabajo de otras asignaturas. La existencia de las actividades descritas anteriormente es sobresaliente, ya que de acuerdo con Rockwell (1995), la asignación del tiempo a las actividades dentro de la escuela está en función de la valoración que se hace de éstas, por lo que estas actividades observadas, sugieren la importancia que se le da al trabajo del lenguaje escrito o quizá sería más conveniente decir, al trabajo de los diferentes aspectos del lenguaje que se abordaban a partir de ellas, tales como: la producción escrita ya fuera a través de la escritura productiva (o composición) y la escritura reproductiva (a través de la copia), el trabajo con al menos dos tipos de estructuras (como el cuento y la noticia), la actividad lectora (en actos individuales y grupales) y de gran importancia, la función comunicativa del lenguaje escrito.

Tal como se expuso desde la revisión teórica, el aprendizaje del lenguaje escrito y el conocimiento de la LSM mantienen una estrecha relación, por tanto, no se puede dissociar el conocimiento de la segunda, del progreso en la primera. Por lo que, al abordar este trabajo, los docentes no deben dejar de lado que para muchos de sus alumnos sordos su ingreso a la escuela también es su primer contacto con la lengua de señas (además de considerar el contacto que han tenido los niños con el español escrito en casa), por lo que cada alumno construirá sus aprendizajes del lenguaje escrito sobre una base diferente.

Como parte de las estrategias utilizadas para el trabajo del lenguaje escrito se observó el uso de la dactilología, como una estrategia que facilitaba la escritura al establecerse una correspondencia entre las letras del alfabeto y una configuración particular de la mano; el

modelado como una estrategia usada para explicar las actividades a realizar, ante las dificultades de los alumnos para comprender en su totalidad un mensaje en LSM por su todavía poco conocimiento de ésta; y la asociación entre dibujos y palabras escrita; ésta última y la dactilología, sugieren el uso de principios de métodos tanto de marcha analítica como de marcha sintética adaptados a la utilización de la LSM.

También cabe resaltar, el interés por favorecer que los alumnos incrementaran su léxico. Como se revisó en los antecedentes teóricos, un léxico reducido es una de las variables que más se ha asociado con las dificultades lectoras de las personas sordas, ya que si el niño se encuentra con varias palabras desconocidas le resulta más difícil la comprensión de un texto, además, pareciera que una de las características de los lectores hábiles, es la automatización en el uso de la ruta visual, que de acuerdo con la perspectiva psicolingüística para explicar el proceso lector, es la forma en que se accede al significado de las palabras que ya se conocen, por lo que un léxico amplio impacta positivamente en la habilidad lectora.

Los aspectos ortográficos, gramaticales y de puntuación, también tuvieron cabida en las actividades observadas, la ortografía y las reglas de puntuación fueron abordadas principalmente en los ejercicios que propiciaban la copia reproductiva en los cuales las profesoras supervisaban que estuvieran presentes correctamente en los textos de los niños o generando el “reglamento para escribir”, como un material que el niño podía consultar para corregir sus textos. Sin embargo, parece no ser un aspecto en el cual se enfatizara demasiado, por ejemplo, cuando los alumnos escribían en su diario, no se daba importancia a la escritura pulcra sino más bien al acto de escritura. Lo que es congruente con el planteamiento de Cassany (2005) quien desde la perspectiva psicolingüística señala que el aprendizaje de estos aspectos se da a partir del contacto con los textos o el planteamiento de

Garton y Pratt (1991) que desde una perspectiva socio-cultural, sugieren que lo importante es generar oportunidades para que los alumnos tengan la necesidad de leer y escribir en actividades que les sean significativas.

En el caso del trabajo de las diferencias gramaticales entre la LSM y el español escrito, un elemento que cobra importancia dentro de la propuesta educativa bilingüe, pues se espera que los niños sean competentes en ambas lenguas, los momentos en los que se observó que la docente de 1° trabajaba este aspecto, parecía no haber sido claro para los alumnos, quizá por el poco conocimiento que tenían en ambas lenguas, lo que permite concluir que los alumnos todavía no han adquirido el suficiente conocimiento en estas lenguas para realizar estas comparaciones, que claramente requiere de un mayor conocimiento del uso del lenguaje. Retomando el ejemplo del alumno que representaba el movimiento de la seña en su dibujo, manifiesta claramente como el niño va profundizando en el conocimiento de su lengua, por lo que es un proceso que se dará de manera natural a manera que el niño vaya usando y conociendo la lengua. Lo que reitera, la importancia de trabajar estos elementos en el uso de la lengua, permitiendo que el niño vaya transitando en el proceso a su ritmo.

Conocer las estrategias de comunicación en el aula era de gran interés, dado que las NEE de los niños sordos se derivan principalmente, de una dificultad comunicativa. Y es que aún cuando se reconoce la importancia de la LSM en la educación y desarrollo de los niños, era importante conocer de qué manera las docentes y los alumnos afrontan las dificultades al estar en un entorno en el que se usa un código accesible para los niños pero en muchos casos, un código que resulta completamente nuevo para ellos y que sólo se usa en la escuela. Teniendo en cuenta lo anterior, se reconoce al lenguaje corporal como una estrategia, o quizá sería más apropiado decir, una herramienta de comunicación de gran

importancia ante el panorama antes descrito. También en relación a las estrategias comunicativas, es importante señalar el interés de la Institución por colaborar con los padres en el aprendizaje de la LSM, a partir del contacto con instituciones y/o personas que imparten cursos de LSM de manera gratuita.

También es importante señalar el interés de la institución por dotar a los alumnos de otras herramientas comunicativas, como lo es la LLF o bien no impedir el uso de la lengua oral cuando el alumno puede hacerlo, pues tras la revisión teórica y el trabajo observado dentro de la Institución, no hay duda que cuanto mayores sean las herramientas comunicativas que tenga a su disposición un niño sordo, mayores serán las oportunidades para potenciar su desarrollo.

En relación al trabajo de las docentes, es necesario resaltar varios aspectos, el primero de ellos, la coordinación en el trabajo, pues tanto en el grupo de 1° como en los de 2° se observaba un trabajo organizado entre las docentes, al tener funciones que se complementaban para dar respuesta a las necesidades de sus alumnos. Otro elemento sobresaliente, es el involucramiento constante de todos los alumnos en las actividades, sin importar si eran los alumnos con mayor conocimiento de la LSM o del lenguaje escrito, así como el uso variado de formas de trabajo en el aula: grupal, individual y por pequeños grupos. También hay que señalar el reconocimiento que hacían del trabajo de los alumnos, al valorar su esfuerzo pero sobre todo reconocer y evaluar en función del proceso individual, la mayor parte del tiempo. También es de gran importancia, resaltar el manejo de aspectos emocionales en el desarrollo del niño, como la promoción de la autonomía, fomentar la seguridad para comunicarse aun cuando su lenguaje no fuera fluido, establecer reglas y rutinas, en este último aspecto hay que resaltar que para algunos alumnos quizá la

Institución no sólo era el primer lugar donde tenían contacto con LSM sino también, el entorno en el que por primera vez había que ajustarse a reglas y a un conjunto de rutinas.

En la revisión teórica y en el periodo de observación se pudo constatar que la participación de los padres en el proceso educativo de los niños sordos es un elemento medular. Ya que como se expuso en el capítulo 2, tienen un papel importante en el desarrollo afectivo, social y comunicativo de los niños y, en consecuencia, en su desempeño académico, de forma destacada en el aprendizaje del lenguaje escrito. La actividad “la biblioteca” permitió dar cuenta de ello, al ser una actividad que claramente demandaba la colaboración de los padres para realizar la lectura del libro seleccionado por los alumnos, actividad que ya se ha mencionado en varias ocasiones, repercute directamente en el trabajo del lenguaje escrito. Aunque en la actividad se observaba un desempeño distinto entre los niños, lo que también podría estar explicado por su conocimiento de la LSM y/o sus características personales para favorecer o dificultar la expresión en público, el apoyo de los padres para realizar la actividad era fundamental, pues aún cuando el alumno podía explorar el libro de manera individual, también es cierto que el involucramiento de los padres permitía que el niño tuviera acceso a una mayor parte del contenido de la historia, además de ser un momento que los acercaba afectivamente. Basta recordar que esta actividad no era evaluada de manera rigurosa en el contenido, pues el objetivo era propiciar el acercamiento de los niños con materiales escritos además de permitir conocer las habilidades comunicativas de éstos. Por lo que, el hecho que los alumnos no llevaran el libro, y en consecuencia no pudieran realizar la actividad, podría obedecer no sólo al olvido del material sino también a la falta de motivación del alumno para realizar la actividad, lo que sin duda tendrá influencia en sus futuros acercamientos con materiales escritos.

No se deben perder de vista las dificultades comunicativas de los padres, pues aunque puede haber otros factores que determinen su participación, sin duda éste es un factor importante, pues como se pudo observar en la actividad “salón abierto” los padres se mostraban inseguros para comunicarse con sus hijos mediante la LSM, pues es una lengua sobre la cual conocen muy poco. Sin embargo, esta misma actividad también permitió ver como el lenguaje corporal puede ayudar a mediar esta situación, herramienta que pueda ser más accesible para los padres en comparación a esperar a que éstos desarrollen una adecuada competencia en la lengua para luego involucrarse en el proceso educativo de sus hijos. Este aspecto es destacable, ya que como se vio anteriormente, el hecho de que los niños tengan intercambios comunicativos de calidad es importante, pero el acercamiento afectivo entre los padres y sus hijos lo es aún más.

Como puede observarse, el aprendizaje del lenguaje escrito por los niños sordos en un contexto educativo bilingüe es un tema complejo cuyo análisis va más allá de la incorporación de un sistema de comunicación (como se había hecho tradicionalmente en la educación de los niños sordos) y demanda un análisis de un alumno con características personales y con una historia de vida individual, en interacción con un entorno educativo que brinda posibilidades de comunicación accesibles y una forma particular de concebir al niño sordo.

Abordar el presente trabajo de investigación mediante la metodología de estudio de caso, permitió conocer y analizar los diferentes elementos que confluyen durante el trabajo de los alumnos y las docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito dentro de un contexto educativo orientado por los principios de la Educación Bilingüe-Bicultural para personas Sordas, así como la interacción de éstos con las características de los alumnos. Y es que cómo se mencionó en los antecedentes teóricos de este trabajo,

existen variables como el grado de pérdida auditiva, el conocimiento del lenguaje (oral o manual), la historia educativa de los alumnos, la actitud de los padres frente a la pérdida educativa y los patrones de crianza, que influyen directamente en el desarrollo de los niños y en consecuencia en su proceso educativo. Dada la interactividad de los múltiples elementos que emergen durante un proceso educativo, se reconoce las ventajas del estudio de caso, como una herramienta metodológica que permite dar cuenta de ello, a través de un contacto directo con el objeto de estudio mediante la observación.

Además de lo anterior, este trabajo permitió conocer con mayor profundidad, sobre todo en su aplicación práctica, los elementos que orientan y caracterizan la propuesta educativa Bilingüe-Bicultural. Esto es de gran importancia, ya que la institución en que se realizó la investigación, es pionera en la aplicación de esta propuesta en México y dado que dicha propuesta debe atender a las características contextuales, lo que se ha documentado en este trabajo es la propuesta educativa bilingüe acorde con las características y necesidades de niños sordos mexicanos que asisten a esta institución.

En lo que se refiere al carácter bicultural de la propuesta, fue posible observar diversos momentos en los que los alumnos tenían contacto con formas de comunicación, de convivencia y de aprendizaje acordes con sus particularidades comunicativas, como es el caso de la asignación de una seña personal, el predominio de la vía visual tanto para la comunicación como para el aprendizaje o la estrategia para el trabajo grupal descrita en el apartado comunicación, que claramente vincula a los alumnos con la figura del intérprete, una figura de gran importancia para las personas sordas pero también para las personas oyentes, pues los intérpretes vinculan a éstas.

Aunque entre los objetivos de este trabajo no se buscaban argumentos a favor o en contra de la escolarización en un aula especial o de la integración educativa, sino más bien

contribuir en el conocimiento de las prácticas actuales en relación a la atención de las necesidades educativas de los niños sordos, entre la abundante información recabada en este trabajo también se obtuvieron elementos para la reflexión en relación a este tema. Como señalaban Marchesi (1991) y Veinberg y Macchi (2005) la pertinencia de una u otra opción está en función de las características de la institución y de los niños. El trabajo observado dentro de la Institución, ha permitido conocer algunas características del entorno que favorecen que los alumnos puedan desenvolverse académica y socialmente, lo que no reafirma la preferencia por una institución educativa especial, sino por una institución que oferte el entorno pertinente para los alumnos, pues finalmente el objetivo de la atención a los alumnos con NEE es propiciar su desarrollo integral y su integración social.

El presente trabajo ha contribuido en el conocimiento de la propuesta educativa bilingüe-bicultural en la educación del niño sordo, sin embargo, todavía falta mucho por conocer sobre ésta. En relación al lenguaje escrito, falta conocer lo que esta propuesta puede ofrecer para un alumno que cursa niveles superiores a la educación primaria, en cuanto al logro académico del niño sordo, habría que conocer su pertinencia en niveles educativos posteriores o bien cómo establecer el vínculo entre instituciones educativas con estas características y las aulas regulares que más tarde recibirán a estos alumnos y, en cuanto a la lengua de señas, habría que señalar la posibilidad de contar con recursos humanos a corto plazo que puedan dar respuesta a las necesidades educativas de las personas sordas a partir de esta lengua y la posibilidad de que esta lengua se convierta en el medio de comunicación entre el niño sordo y su familia, brindándole todas las ventajas de la adquisición de un lenguaje a temprana edad.

Finalmente, a partir de la revisión teórica y la valiosa información recabada a partir del estudio de caso, se ha desarrollado un conjunto de orientaciones que tienen por objetivo

brindar a los docentes algunas sugerencias para el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito. Cabe señalar, que en congruencia con el planteamiento actual de atención a las NEE, estas orientaciones deben considerarse como posibilidades para el trabajo docente que deberán adecuarse a las necesidades de cada alumno, docente e institución. Dichas orientaciones han sido elaboradas y ordenadas de la misma forma que el estudio de caso, de tal forma que se encuentran aglutinadas en las ocho categorías de observación resultantes del mismo.

➤ Organización de la clase

- Establecer rutinas y procedimientos para favorecer la organización cognitiva del niño.
- Promover que los alumnos se responsabilicen por el orden, cuidado y limpieza de su material y área de trabajo.
- Hacerle saber al niño que en los diferentes lugares en que se desenvuelve hay reglas.
- Explicar las reglas de convivencia en el aula.
- Propiciar que el niño vaya reconociendo que las acciones que realiza tienen consecuencias que afectan a él y a sus compañeros.
- En el aula, el docente es quien tiene la función mediadora para solucionar los conflictos, por lo que el niño debe ver en él a una persona que puede colaborar en la solución de dificultades que no pueda solucionar por sí solo.

➤ Comunicación

- Reconocer que el contacto cara a cara es un requisito para la comunicación, por lo tanto, el docente debe asegurarse que siempre que se dirija al alumno se establezca este contacto.
- Dado que la vía visual es la ruta para la comunicación, el docente deberá sensibilizarse sobre la importancia de estar alerta visualmente a lo que ocurre.
- El docente y los alumnos deben establecer actividades que les permitan llamar la atención mutua y evitar obstaculizar la visibilidad de otras personas, por ejemplo, usar el interruptor de luz o levantar la mano, evitando así que haya personas desplazándose entre los lugares.
- Garantizar el libre acceso a la comunicación, a partir de la eliminación de objetos, infraestructura o personas que obstaculicen la visibilidad entre los interlocutores.
- El docente debe mostrarse sensible a las particularidades comunicativas de cada niño y las implicaciones de éstas en su desarrollo, por lo que entre sus labores está colaborar en el progreso de las mismas.
- Evitar el uso reducido del lenguaje.
- Generar actividades que demanden la constante participación del niño, ya sea de manera individual o grupal, a fin de que el niño tenga oportunidades variadas para comunicar.
- Reconocer en la expresión corporal una herramienta complementaria de la LSM y de gran utilidad mientras el niño adquiere competencia en ella. Por lo que

tanto los alumnos como la docente deberán trabajar en mejorar su expresión corporal.

➤ Características de las docentes

- Además de una formación pedagógica que les brinde las competencias para la transmisión de contenidos curriculares, las docentes deberán estar informadas sobre las necesidades comunicativas de los niños sordos y las principales características de desarrollo.
- Es indispensable que las docentes sean competentes en LSM, finalmente, el objetivo es brindar un entorno en el que el niño esté expuesto a una comunicación fluida, completa y que a partir de ella pueda adquirir las reglas de uso del lenguaje.
- La presencia de más de un docente demanda un trabajo coordinado, no sólo en cuanto a la complementariedad de las funciones de enseñanza sino también en el manejo de la disciplina.
- El docente debe proveer el acompañamiento que favorezca que el niño pueda adaptarse a los comportamientos, normas y actividades del aula pero siempre teniendo presente que el objetivo es que el niño logre realizar todo ello de forma independiente.

➤ Interacciones

- Generar un ambiente en el cual el niño se perciba competente para la interacción, a partir de un sistema de comunicación conocido por sus interlocutores.

- Promover que el niño participe en actividades variadas en organización, permitiendo así, que el niño pueda participar de manera grupal y en grupos pequeños.
 - Propiciar que el entorno brinde la seguridad que el niño necesita para interactuar, a partir del respeto y valoración del progreso que va haciendo en la LSM, de la dotación de estrategias de comunicación que complementen la LSM y, en consecuencia, sus habilidades comunicativas y de prestar atención a los intercambios comunicativos y a las demandas del niño.
 - Facilitar interacciones entre los alumnos a partir del juego, ya sea con apoyo de materiales o sin ellos, en los cuales los niños puedan asumir la organización de los mismos.
- Estrategias de enseñanza-aprendizaje para el lenguaje escrito
- Las estrategias de enseñanza-aprendizaje deben basarse en el uso de una lengua de carácter viso-gestual.
 - Las estrategias de enseñanza-aprendizaje deben reconocer la vía visual como la principal vía de acceso a la información, sin embargo, no se debe dejar de lado el resto de canales sensoriales de los que dispone el alumno.
 - Las estrategias de enseñanza-aprendizaje deben considerar la relación existente entre el conocimiento de la LSM y el progreso en el lenguaje escrito, y de gran importancia, adecuarse a las habilidades comunicativas del niño.
 - El docente debe reconocer que un léxico amplio en LSM, favorece su aprendizaje del lenguaje escrito.

- Los materiales utilizados por el docente deben ser variados y acordes con las características comunicativas de los alumnos. De manera particular, los materiales escritos además de ser variados en contenido, se sugiere que sean variados en cuanto a la estructura, de tal forma que los alumnos puedan conocer diferentes tipos de textos.
- El modelado es una estrategia de enseñanza-aprendizaje que puede ser de utilidad cuando el conocimiento de LSM es reducido.
- Las estrategias de enseñanza-aprendizaje deben considerar la importancia de trabajar a partir de diferentes formas de organización para el trabajo: individual, grupos pequeños, grupos colaborativos y grupal.
- Las estrategias de enseñanza-aprendizaje deben abordar los diferentes aspectos del lenguaje descrito descritos en el Caso, resaltando el aspecto comunicativo.
- Las estrategias de enseñanza-aprendizaje deben incluir el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, tanto en su función mediadora como en las aportaciones que éstas pueden hacer al trabajo específico de alguna necesidad de las personas sordas. Por ejemplo, un software, como el DIELSEME (Diccionario Español-Lengua de Señas Mexicana), que contribuye a incrementar el vocabulario en LSM y que además puede ser de utilidad para toda la familia.
- Considerar las aportaciones que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación pueden hacer al uso del lenguaje escrito como un medio de comunicación entre los niños.
- De ser posible contar con un espacio en el que los alumnos puedan tener contacto con libros, por ejemplo una biblioteca o en caso de no disponer un

espacio externo, introducirlos en el aula y destinar tiempo a la exploración de los mismos.

- Las actividades que tengan por objetivo propiciar un encuentro entre los niños y los libros deben considerar que éstas deben ser guiadas por el docente pero al mismo tiempo darle autonomía al niño para explorar los materiales.

➤ Evaluación

- Las técnicas de evaluación tanto inicial, formativa y sumativa deben apearse al progreso comunicativo y escolar del niño.
- La evaluación de corte cualitativo permite acceder a procesos como la evolución de la representación del niño o el uso funcional del lenguaje y no sólo a una escritura pulcra, por lo cual se sugiere no dejar de lado este tipo de evaluación,

➤ Participación de los padres

- Promover una participación activa de los padres y familiares más significativos del niño en el proceso educativo.
- Brindar apoyo psicológico a los padres y familiares significativos en la vida del niño con el objetivo de acompañar a éstos en el proceso de re-significación de la sordera.
- Sensibilizar a los padres y familiares del niño sobre la importancia de involucrarse en el proceso educativo del niño para favorecer su integración social.
- Sensibilizar a los padres y familiares sobre la importancia en el desarrollo del niño de contar con un sistema de comunicación compartido y completo.

- Informar a los padres sobre las ventajas y desventajas de los diferentes sistemas de comunicación que pueden emplear.
- Vincular a los padres de familia y demás familiares con personas o instituciones que colaboren en el proceso de aprendizaje de la LSM.
- Informar a los padres sobre la importancia del aprendizaje del lenguaje escrito para sus hijos y de lo trascendental de su participación en dicho proceso al proveer un entorno en el que haya lenguaje escrito.

➤ Motivación

- Incentivar al alumno para involucrarse activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Es de suma importancia que el alumno sienta que su trabajo es reconocido y valorado aún en las ocasiones que comete errores.
- El docente y la familia deben favorecer el acercamiento con materiales escritos como parte de un hábito y no sólo como una tarea escolar.
- Incitar la curiosidad en el niño al presentarle materiales diversos en presentación, estructura y contenido.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Alonso, P. & Paniagua, G. (1991). La educación temprana. En A. Marchesi, *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Perspectivas educativas* (pp. 191-219). Málaga: Alianza.
- Araque, N. & Barrio de la Puente, J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Revista de Ciencias Sociales*, 4, 1-37.
- Arnaíz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Bautista, R. (2002). Una escuela para todos: la integración escolar. En R. Bautista (Coord.), *Necesidades Educativas Especiales* (pp.31-62). Málaga: Aljibe.
- Both, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education/ UNESCO. Recuperado de [Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf](#)
- Casanova, M. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Cassany, D. (2005). *Describir el escribir: Como se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Castejón, J. (2002). Bases Psicológicas de la Educación Especial. En J. Castejón & L. Navas (Eds.), *Unas bases psicológicas de la educación especial* (pp. 9-25). España: Club Universitario.
- Castejón, J. y Navas. L. (2002). Discapacidad auditiva. En J. Castejón & L. Navas (Eds.), *Unas bases psicológicas de la educación especial* (pp. 215-236). España: Club Universitario.
- Claros-Kartchner, R. (2009). La inclusión de las personas sordas como grupo étnico en los sistemas educativos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1 (3), 147-163.

- Clemente, M. & Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Corvera, J. & González, F. (2000). Psicodinamia de la sordera. *Gaceta Médica Mexicana*, 136 (2), 139-151.
- Cruz, M. (2009). Reflexiones sobre la Educación Bilingüe Intercultural para el sordo en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1 (3), 133-145.
- Cuetos, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.
- Defior, S. & Ortúzar, R. (2002). La lectura y la escritura: procesos y dificultades en su adquisición. En R. Bautista (Coord.), *Necesidades Educativas Especiales* (pp. 119- 141). Málaga: Aljibe.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Domínguez, A. & Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.
- Domínguez, A. (2003). ¿Cómo acceden los sordos al lenguaje escrito?. Recuperado de <http://www.cultura-sorda.eu>
- Domínguez, A. & Velasco, C. (1999) (Coords.). *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. España: Universidad Pontificia Salamanca.
- Domingo, J. (2006). Atención a padres con hijos con necesidades educativas especiales: apoyar la reconstrucción de la competencia familiar y la armonía familiar. En F. Peñafiel, J. Domingo, y J. Navas (Coords.), *La Intervención en Educación Especial. Propuestas desde la práctica* (pp. 79-112). España: CCS.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narea.

- Fernández, A. y Arco, J. L. (2004). Dificultades ligadas a deficiencias auditivas. En J. L. Arco y A. Fernández. (Coords.), *Necesidades Educativas Especiales. Manual de Evaluación e Intervención Psicológica* (pp. 277-319). España: Mc Graw Hill.
- Ferreiro, E. (2006). *La escritura antes de la letra. CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3, 1-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121724001>
- Ferreiro, E. (1990). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editorial de América Latina.
- Fridman, B. (1999). La comunidad silente de México. *Viento del sur*, 14, 1-16.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A. & Puga, I. (2000). *La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/126652/1/LAINTEGRACIONEDUCATIVA.pdf>
- Garton, A. & Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- González, D. (Coord.), Ripalda, J. y Asegurado, A. (1995). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe.
- Herrera, V. (2005). Adquisición temprana del lenguaje de signos y dactilología. *Revista Psicopedagógica*, 13, 2-10. Recuperado de <http://www.cultura-sorda.eu>
- Herrera, V., Puente, A., Alvarado, J.M. & Ardila, A. (2007). Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas. *Revista latinoamericana de Psicología*, 39 (2), 269-286. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80539205>

- Herrera, V. (2009). Procesos cognitivos implicados en la lectura de los sordos. *Estudios pedagógicos*, 35 (1), 79-92. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=173514138005>
- Heward, W. (1998). *Niños excepcionales: una introducción a la educación especial*. Madrid: Pearson educación.
- León, M. (2001). De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos. En: M. Lou & N. López (Coords.), *Bases psicopedagógicas de la educación especial* (pp. 39-61). España: Ediciones pirámide.
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011). Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011
- Lou, M. (2001). Dificultades auditivas: sordera e hipoacusias. En: M. Lou & N. López (Coords.), *Bases psicopedagógicas de la educación especial* (pp. 107-125). España: Ediciones pirámide.
- Marchesi, A. (1991). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Perspectivas educativas*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. & Martín, (1996). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En: A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (p.p.15-33). España: Alianza Editorial.
- Martínez de Antoñana, U. R. & Augusto, L. J. (2002). La lectura en los niños sordos: el papel de la codificación fonológica. *Anales de Psicología*, 18 (1), 183-195. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=16718111>

- Mayer, C. & Akamatsu, T. (1999). Bilingual-Bicultural Models of Literacy Education for Deaf Students: Considering the Claims. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4 (1), 1-8.
Recuperado de <http://people.rit.edu/memrtl/Mayer.pdf>
- Mendoza, M. (2005). *Logogenia: la adquisición del español en niños con discapacidad auditiva*. (Tesis de Maestría). Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Moore, D. (1978). *Educating the deaf: Psychology, principles and practices*. Dallas: Houghton mifflin.
- Norma Oficial Mexicana NOM-173-SSA1-1998 para la atención integral a personas con discapacidad. (1998).
- Obregón, M. (2010). Una experiencia de construcción de un modelo bilingüe de enseñanza para niños sordos en la Ciudad de México. Recuperado de http://www.cultura-sorda.eu/resources/Comunidad_Silente.pdf
- Orri de Castorino, R. (2007). *La lengua de señas. Su importancia en la educación del sordo*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 1(3), 125-141.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. España: Pearson Educación.
- Portilla, L., Bejarano, O. & Cárdenas, M. (2006). *Educación bilingüe para Sordos. Etapa escolar. Orientaciones pedagógicas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Reynolds, D. & Titus, A. (Junio-julio, 1990). Bilingual/Bicultural Education for Deaf Students: Changing the System. En Conferencia *Bilingual considerations in the education of deaf students: ASL and English*, College for Continuing Education, Gallaudet University, Washington, DC.

- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En: E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica.
- Salamanca, M. (2007). *La inteligencia y los Sordos: derribemos mitos*. Recuperado de <http://www.cultura-sorda.eu>
- Sánchez, A. (1997). *Intervención psicopedagógica en Educación Especial*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la Educación*. México: Mc Graw Hill.
- Schirmer, B. (2001). *Psychological, Social and Educational dimensions of deafness*. USA: Allyn and Bacon.
- Schorn, M. (1997). *El niño y el adolescente sordo. Reflexiones psicoanalíticas*. Argentina: Lugar Editorial.
- SEP (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP.
- Silvestre, N. (Coord.). (1998). *Sordera: comunicación y aprendizaje*. Barcelona: Massón.
- Skliar, C., Massone, M.I. & Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y aprendizaje*, 69-70, 85-100.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. España: Grao.
- Solovieva, Y., Pelayo, H. & Quintanar, L. (2011). Método para la formación de la lectura diseñado desde las propuestas de L.S. Vygotski. *Entre maestr@s*, 11 (38), 58-64.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torres, S., Rodríguez, J., Santana, R. & González, A. (1995). *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. España: Aljibe.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaInternacional/DeclaracionSalamanca.pdf>

UNESCO (1990). Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos (1990). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

Valmaseda, M. (2009). La Alfabetización Emocional de los Alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1 (3), 147-163.

Valmaseda, M. (2004). El desarrollo socio-emocional de los niños sordos. Intervención desde la escuela. En: A. Domínguez & P. Alonso, *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas* (p.p. 121-142). Málaga: Aljibe.

Valmaseda, M. (1991). Interacción, desarrollo social y características de personalidad del niño sordo. En: A. Marchesi, *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Perspectivas educativas* (pp. 153-174). Málaga: Alianza.

Veinberg, S. y Macchi, M. (2005). *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Vygotski, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (Trad. S. Furió). Barcelona: Critica.