



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

CAMPO DE CONOCIMIENTO HISTORIA

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PARA ESTUDIANTES SORDOS EN EL
BACHILLERATO NO ESCOLARIZADO. UNA PROPUESTA PARA ENSEÑAR
CONCEPTOS HISTÓRICOS DESDE UN ENFOQUE BILINGÜE BICULTURAL

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:

PERLA GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

DRA. MÓNICA DÍAZ PONTONES, FES IZTACALA.

RENATO HUARTE CUÉLLAR, FFyL.

ERICKA MICHELLE ORDÓÑEZ LUCERO, FFyL.

CUIDAD UNIVERSITARIA, JUNIO DE 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Tabla de contenido

Introducción.....	4
Marco teórico.....	8
Capítulo 1. La educación especial y de personas sordas en México.....	13
Panorama de la educación especial en México	13
La educación de las personas sordas en México	17
La Educación Media Superior para personas sordas en México	22
Consideraciones preliminares.....	29
Capítulo 2. Los conceptos en la Historia y en la Lengua de Señas Mexicana	31
Enseñar historia a los estudiantes sordos.....	32
Retos en la enseñanza de estudiantes sordos	38
La enseñanza de conceptos históricos.....	39
Cómo enseñar conceptos históricos a estudiantes sordos.....	45
Cómo aprende conceptos los estudiantes sordos	51
Consideraciones preliminares.....	53
Capítulo 3. Estrategia metodológica. Enseñar conceptos históricos con LSM	54
Metodología.....	54
Población y muestra	55
Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	55
Análisis de los resultados.....	56
Los CAED	57
El módulo de Ser social y sociedad y sus contenidos históricos	61
Generalidades de la puesta en marcha de la estrategia.....	64
Procedimiento para llevar a cabo la estrategia	66
Conceptos abordados durante la primera sesión.....	69
Conceptos abordados durante la segunda sesión	78
Conceptos abordados durante la tercera sesión	80
Conceptos abordados durante la cuarta sesión	82
Conclusiones preliminares	85
Capítulo 4. Análisis de resultados de la estrategia de enseñanza de conceptos históricos a personas sordas.....	88
Evaluación diagnóstica.....	88

Productos de la primera sesión	93
Productos de la segunda sesión.....	94
Productos de la tercera sesión.....	99
Productos de la cuarta sesión	101
Consideraciones finales	105
Anexos.....	111
Anexo 1. Mapa curricular NUPLES	111
Tabla de contenidos del módulo Ser social y sociedad	112
Anexo 3.	113
Anexo 4	115
Anexo 5	116
Anexo 6	117
Anexo 7	118
Bibliografía	122

Introducción

En *La escritura de la Historia*, Michel de Certeau, habla de que la historia se produce desde un lugar social. Esto nos remite a un espacio donde se producen una serie de determinaciones económicas, políticas, sociales y culturales en la que se hallan sometidos los individuos y que determina su forma de actuar y pensar dentro del cuerpo social.¹

Al igual que el historiador, el docente ejerce su práctica en un lugar, que es desde el que habla; este lugar social, determina lo que enseña y la forma en que lo hace. Este contexto demanda la innovación y modificación de sus funciones dentro del aula, para dar paso a prácticas que respondan a las necesidades educativas de sus estudiantes.

Enseñar es una responsabilidad que el docente asume desde el momento en que conoce a sus alumnos, no solo en lo referente a sus cualidades, aspiraciones o inhibiciones; sino también en el reconocimiento que este hace de ellos como sujetos a través de los cuales puede también aprender. Esto implica un posicionamiento del docente frente a sus alumnos, sobre todo en cuanto a estudiantes sordos se refiere, ya que hasta hace no mucho el sistema educativo no estaba preparado, y no lo está ahora, para incorporarlos de manera eficiente a la vida académica.

Durante mucho tiempo las personas con discapacidad, fueron relegadas de las políticas educativas y fue de unos años a la fecha en las que comenzó a plantearse su incorporación al nivel bachillerato, sin que se contaran con elementos básicos como adaptación de espacios, ni con modificaciones y adaptaciones en los planes y programas de estudio para que su paso por éste, fuera más liviano.

Desde el aspecto práctico, los docentes de bachillerato que trabajamos con personas sordas, nos enfrentamos al hecho de que no fuimos formados para enseñar a esta población, la mayoría carecemos de herramientas y estrategias, las cuales hemos tenido que ir aprendiendo durante la marcha. De igual modo, si pensamos en libros o materiales que nos permitan conocer más sobre la forma de abordar este tipo de enseñanza, nos encontramos con que la mayoría de estos materiales están pensados para la educación inicial ya que parten de aspectos generales como la necesidad del uso de la lengua de señas, el aprendizaje del español como segunda lengua y el uso

¹ Michael de Certeau. *La escritura de la historia*, 2da Ed., México, Universidad Iberoamericana, 1993.p. 69

de materiales visuales, entre otros. Sin que existan materiales que nos permitan abordar estas problemáticas en el nivel bachillerato y las implicaciones que estas conllevan.

Quedan pendiente aquellas que tienen que ver con el enfoque específico de la asignatura, en este sentido, la presente propuesta didáctica se construyó tomando en cuenta el lugar social donde se enseña, es decir, se toman en cuenta las dificultades que enfrentan tanto los maestros como los estudiantes en los procesos de enseñanza y en los procesos de aprendizaje de la historia, los contenidos y la forma en la que pueden ser abordados en el nivel bachillerato.

Un aspecto importante que debe tomarse en cuenta, sobre todo en los docentes que enseñamos a estudiantes sordos, es el relacionado a los contenidos; ya que se deben considerar las posibilidades reales de aprendizaje de los alumnos y el conocimiento histórico que los estudiantes pueden alcanzar. Esto se debe a que la historia como asignatura no es fácil de enseñar, sobre todo a estudiantes sordos, por la complejidad que implican la comprensión de los conceptos históricos.

Dicha complejidad para los estudiantes radica en que, dentro de la Lengua de Señas Mexicana, muchos de los conceptos históricos no tienen un equivalente, por lo que para que estos puedan ser aprendidos, requieren de un proceso a través del cual se apropien de ellos y generen señas para poder nombrarlos. Otra dificultad radica en la cantidad de conceptos que el estudiante tiene que procesar, lo cual también dificulta su apropiación.

Para que los estudiantes sordos puedan apropiarse de los conceptos, es necesario el aprendizaje sistematizado, en la cual el profesor incluya la lengua de señas como parte fundamental de ese proceso, pero también, debe favorecerse el uso de ejemplos, descripciones, relaciones y su uso en diferentes contextos. Autores como Trepát, introducen la enseñanza de los procedimientos como un método para enseñar historia, si tomamos en cuenta las características de los estudiantes sordos, estos constituyen una herramienta de gran valor, pues implican la implementación de diversas estrategias que ponen en marcha el desarrollo de habilidades que podrían aplicarse en otras asignaturas.

Si el alumno logra consolidar un marco de referencia conceptual, podrá comprender mejor la asignatura y asimilar de mejor forma el conocimiento histórico. De igual forma estará ampliando

su vocabulario, lo cual lo estará dotando de herramientas que favorezcan su desarrollo no sólo académico sino el relacionado a otros ámbitos de su vida cotidiana.

En el capítulo 1, *La educación especial y de personas sordas en México*, se hace un recorrido por la historia de la educación especial en México, cómo surge, cuáles son sus propósitos, funciones, organización y alcances para favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de las personas con necesidades educativas especiales. De igual forma se habla sobre el origen de las instituciones que brindan educación a las personas sordas y el enfoque de enseñanza que ha estado polarizado entre dos corrientes, la oralista (enfoque clínico que pone énfasis en la oralización y lectura de labios) y la bilingüe (a través del uso de la lengua de señas y el aprendizaje del español), y de cómo esta última se ha constituido como el principal medio para la enseñanza y aprendizaje de las personas sordas. Finalmente, en este capítulo se aborda la incorporación de los estudiantes sordos a instituciones de educación media superior, los planes de estudios y el tipo de atención que se brinda en ellos, con el fin de matizar en aquellos aspectos que han traído avances con respecto a su educación, y aquellos elementos en los que hace falta seguir trabajando para asegurarles una educación inclusiva y equitativa.

En el capítulo 2, *Los conceptos en la Historia y en la Lengua de Señas Mexicana*, se abordan aspectos que tienen que ver con los objetivos de enseñar historia a los estudiantes sordos, que es lo que debe enseñarse y como debe hacerse. Se parte de la historia conceptual de Koselleck y la importancia de los conceptos históricos para la enseñanza de la historia, así como las dificultades que presentan los estudiantes sordos para poder comprenderlos. Finalmente se plantea una postura respecto a la forma en la que puede enseñarse la cual considera como base fundamental el uso de la Lengua de Señas Mexicana.

El capítulo 3, *Estrategia metodológica. Enseñar conceptos históricos con LSM*, se realiza un análisis del plan de estudios del módulo Ser social y sociedad, se establece la selección de contenidos a trabajar y se propone una estrategia basada en una serie de procedimientos para enseñar conceptos históricos a estudiantes sordos, la cual va desde la selección de conceptos, uso de la lengua de señas, recursos visuales y reforzamiento a través de lectura y resolución de ejercicios. Finalmente se hace una descripción de cómo se llevó a cabo la estrategia y forma en la que los estudiantes fueron aprendiendo algunos de los conceptos abordados.

Finalmente, en el capítulo 4, *Análisis de resultados de la estrategia de enseñanza de conceptos históricos a personas sordas*, se hace un análisis de los productos obtenidos durante las sesiones. En ellos se observa los conocimientos previos de los estudiantes, sus avances durante las sesiones, la forma en la que expresas sus ideas en forma escrita, la forma en la que definen algún concepto y las dificultades que persisten al momento de comunicarse de manera escrita.

Marco teórico

Las problemáticas relacionadas a la educación de las personas sordas no es algo nuevo para los investigadores, éstas se han ido abordando a lo largo de décadas y en el caso de nuestro país dichas investigaciones se han retomado, profundizado y ampliado. Tal vez por la demanda de la propia comunidad sorda, la cual en años recientes ha visibilizado la necesidad que tiene a servicios educativos, de comunicación, salud, entretenimiento, entre otros, que sean accesibles para ellos.

Las investigaciones que atañen a las problemáticas de la comunidad sorda son relativamente amplias, van desde el enfoque psicológico, clínico, tecnológico y jurídico, sin embargo considero que para el presente trabajo es importante retomar al menos dos aspectos, el relacionado enfoque lingüístico y aquellos que atañen a su educación.

Los estudios referentes a la Lengua de Señas abarcan aspectos que van desde el enfoque neurolingüístico (todos ellos en inglés). En este sentido el neurólogo Oliver Sacks, hace una interesante aportación en su libro *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*, donde comparte sus experiencias e investigaciones sobre la importancia de la adquisición de la lengua de señas en las personas sordas como parte fundamental para el desarrollo de sus funciones cerebrales, pensamiento y personalidad.

Otras investigaciones se encuentran más enfocadas al estudio de la estructura de la lengua de señas, en ellas se profundiza sobre aspectos semánticos, morfológicos y sintácticos entre otros. Países como Argentina, Colombia, España, México, Perú y Venezuela, han hecho aportaciones al estudio de sus lenguas de señas, a través de manuales y diccionarios pero también destacan aquellas que tienen que ver con el uso de la lengua de señas en la narrativa, la poesía y la interpretación aportaciones que sin duda son de gran utilidad en el ámbito educativo.

Relativo a la educación de las personas sordas, las investigaciones y reflexiones en torno a ella son más amplias. Es posible encontrar bibliografía en torno a su historia en países como Brasil, Colombia, España, México, Venezuela, así como la forma en la que se ha abordado la educación pública de las personas sordas en estos países.

Uno de los temas a los que se les ha dado peso en estas investigaciones es el referente a la importancia que tiene para ellos, el modelo de educación bilingüe y bicultural, el cual se basa en el reconocimiento de la lengua de señas como su lengua materna y el derecho a recibir su educación a través de ella. En este modelo también se plantean acciones para su implementación tales como la sensibilización de las personas oyentes ante la comunidad sorda, la formación de maestros competentes en LSM, la preparación de intérpretes educativos, así como la elaboración de materiales educativos para el aprendizaje de la LSM y del español, con el fin de crear una educación inclusiva donde las personas sordas se encuentren en igualdad de oportunidades.

Es posible encontrar artículos sobre propuestas educativas basadas en este modelo, así como su aplicación y efectividad en diversos países entre ellos Venezuela, Bélgica y México. Miroslva Cruz Aldrete, ha dedicado varios artículos al estudio de la Lengua de Señas Mexicana y a la educación bilingüe para el sordo en nuestro país. Muchas de las propuestas de este modelo se retoman en el presente trabajo de investigación.

Otro tema que ha sido abordado dentro de estas reflexiones, es el referente a la inclusión y accesibilidad de las personas sordas a la vida pública, ya sea trabajo, servicios de salud, política, información y educación. En esta última se retoma la importancia de la adquisición, uso y desarrollo competente de la lengua de señas como parte fundamental del proceso educativo de las personas sordas, así como el papel que juegan los intérpretes en este y demás ámbitos ya que suelen ser en ellos, en el que en muchos de los casos, las personas sordas, se apoyan para transmitir información de ida y vuelta.

Es necesario retomar las reflexiones que se han hecho en torno a los intérprete, no sólo las relacionadas a su formación, también aquellas que se enfocan a su función y desempeño en diversas áreas, incluida la educativa, donde su papel como puente de comunicación entre el profesor y el estudiante resulta significativa para los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje de los estudiantes sordos.

Yolanda Pérez y Lionel Tovar realizaron el estudio titulado *Análisis de la interacción verbal mediada por una intérprete de LSV en un aula de clases bilingüe-bicultural para Sordos*.² Este artículo habla sobre las interacciones observadas en un aula de una escuela venezolana para sordos donde el maestro, en este caso de historia, es hablante e imparte los conocimientos en español a un grupo mixto de estudiantes sordos, hipoacúsicos y oyentes, con la mediación de una intérprete de Lengua de Señas Venezolana (LSV). Este trabajo resulta enriquecedor pues en él, se plantea dos aspectos importantes relacionados a la enseñanza de estudiante sordo. El primero es que para su enseñanza, se requiere de profesores que domine la lengua de señas o bien, de intérpretes expertos para que la interacción se de forma natural y así se logren adquirir los conocimientos y habilidades que se espera el estudiante desarrolle. Y la segunda, se relaciona con el rol que debe tomar el intérprete, al cual debe ceñirse exclusivamente a sus funciones para evitar tomar el lugar del profesor. Más adelante en el presente trabajo, se retomaran estas ideas y se ampliará en ellas.

Otro gran tema hacia el cual se han enfocado las investigaciones referentes a la educación de las personas sordas es el relacionado con la adquisición de la lectura y la escritura, la cual se encuentra estrechamente relacionado con la adquisición oportuna y eficiente de su lengua materna, la lengua de señas y una educación basada en un modelo bilingüe y bicultural que le permita la adquisición de la lengua escrita como su segunda lengua.

Una de las dificultades que tienen las personas sordas para adquirir dominio sobre la lengua escrita se basan en el hecho de que a diferencia de un niño oyente, que al aprender a leer y escribir tiene el referente en la lengua oral, el alumno sordo, al iniciar la alfabetización no cuenta con ella, por lo que es necesario enseñársela, del mismo modo que se le enseñaría a un niño francés o inglés que llegara a nuestro país, sólo que con métodos diferentes a los que se emplean con los oyentes.

En este sentido, existen artículos con propuestas para abordar esta problemática desde un enfoque bilingüe que incluyen estrategias para la narración de cuentos, la apreciación literaria, e

² Pérez, Yolanda y Lionel Tovar. *Análisis de la interacción verbal mediada por una intérprete de LSV en un aula de clases bilingüe-bicultural para Sordos. Investigación y Postgrado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. vol. 21, núm. 2, 2006, pp. 103-14.*

incluso el uso recursos tecnológicos para desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes sordos.

De manera general, es posible encontrar bibliografía enfocada en recomendaciones para la implementación del modelo bilingüe y bicultural en la educación de los estudiantes sordos, que abarquen propuestas para cada uno de los ámbitos planteados hasta el momento. En México, uno de ellos es el libro, *Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la educación básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural*, donde se propone la atención de los alumnos sordos desde un enfoque que tome en cuenta su contexto, lenguaje y comunicación, así como recomendaciones de lo que se espera de un centro escolar inclusivo basado en el modelo bilingüe y bicultural. De igual modo plantea propuestas de intervención basadas en este modelo, entre las que se destacan, el uso de la lengua de señas en la enseñanza de los estudiantes sordos, el aprendizaje del español como segunda lengua, ambientes de aprendizaje con orientación visual y el uso de ordenadores gráficos y materiales audiovisuales entre otros.

Existen también guías y manuales para profesores que enseñan a estudiantes sordos, la mayoría para trabajar en el nivel básico y donde se sugieren estrategias para captar y mantener la atención y comunicación con los estudiantes, la mayoría basadas en el modelo bilingüe y bicultural.

Existen pocos artículos enfocados en experiencias de enseñanza en ámbitos o áreas específicas, tal es el caso de las matemáticas, uno de ellos es *La relación lenguaje – matemáticas en la didáctica de los sistemas de numeración: aplicaciones en población sorda*³ elaborado en 2009 por Olga León, Dora Calderón y Manuel Orjuela donde plantean la importancia de la lengua de señas para la comunicación del lenguaje matemático, este trabajo fue elaborado en Colombia, y aplicado con alumnos de educación básica.

En México, existe una investigación de 2014, *Bachillerato para sordos. Programa emergente en el Plan Integral de Matemáticas (Investigación en curso)*⁴ de Ignacio Garnica Dovala, Héctor

³ León, Olga, Dora Calderón y Manuel Orjuela. *La relación lenguaje – matemáticas en la didáctica de los sistemas de numeración: aplicaciones en población sorda*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 10º Encuentro Colombiano de Matemáticas Educativa, 2009. 15p.

⁴ Garnica Dovala, Ignacio, Héctor Chávez Rivera y Ana María Ojeda Salazar. “Bachillerato para sordos. Programa emergente en el Plan Integral de Matemáticas (Investigación en curso”. En Cruz Aldrete, Miroslava (Coord.). *Manos a la obra*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Bonilla Artigas, 2014.

Chávez Rivera y Ana María Ojeda Salazar el cual se encuentra enfocado a la educación matemática de los jóvenes sordos que han obtenido su certificado de secundaria y la propuesta de un plan de estudio en el nivel medio superior que responda a las necesidades educativas de los estudiantes.

En 2012 Adriana González Anaya, elaboró su tesis de licenciatura titulada, *Enseñanza de la historia para estudiantes sordos: Estudio de caso del CAED número 2*. En ella relata su experiencia como asesora de Preparatoria Abierta así como la precariedad laboral en la que se encuentran los profesores que laboran en ese sistema: describe también, las características del proyecto de enseñanza a estudiantes sordos en el bachillerato abierto, así como el proceso y desarrollo de sus clases en la impartición de la materia de historia. En su trabajo retoma las premisas sobre las dificultades de los estudiantes sordos en el proceso de lectoescritura y la importancia del modelo bilingüe y bicultural como eje de la enseñanza, a través del uso de recursos tecnológicos y multimedia, así como el uso de la LSM.

Para concluir con este apartado, es importante señalar que de igual forma existe pocas investigaciones que refieran a la formación que deben tener los profesores que atienden a los estudiantes sordos, que no sean aquellos ya planteados en el modelo bilingüe y bicultural y enfocados en el nivel básico. Hacen falta trabajos que describan los retos, así como propuestas de trabajo que puedan abordarse desde otros niveles educativos, como el bachillerato y la universidad y no sólo en las asignaturas de historia o de matemáticas. Lo ideal sería nuevas perspectivas, desde otros enfoques y desde luego de otros espacios, que permitan abrir el panorama a todos aquellos que participamos en la enseñanza de los estudiantes sordos.

Capítulo 1. La educación especial y de personas sordas en México

La educación de personas con discapacidad en México no es un tema nuevo, sin embargo, es un tema sobre el cual debe seguir trabajando, pues las políticas implementadas por el Estado no han sido ni suficientes ni adecuadas para brindarles una educación de calidad. Es importante conocer como se ha dado este proceso en México y como los enfoques sobre la enseñanza que se les ha brindado ha influenciado en los cambios que se perciben en la actualidad. Este capítulo se divide en tres apartados, en el primero se abordarán aspectos que nos permitan conocer el origen, propósitos y alcances de la educación especial en México; en el segundo, cómo se ha desarrollado la educación de las personas sordas en nuestro país y el último, su incorporación en la EMS.

Panorama de la educación especial en México

La educación especial en México como actualmente la conocemos surge a fines de 1970. Por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas.⁵ A partir de entonces, el servicio de educación especial prestó atención a personas con distintas discapacidades, como la intelectual, auditiva, motriz y visual.

La educación especial institucionalizada se inició en México con la fundación de la Escuela Nacional de Ciegos en 1870, seguida por la fundación de la Escuela Nacional de Sordos en 1861. En 1915 se fundó en Guanajuato la primera escuela para atender a niños con deficiencia mental y posteriormente se diversificó la atención a niños y jóvenes con diferentes discapacidades, principalmente por medio de instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Escuela de Orientación para Varones y Niñas, y la Oficina de Coordinación de Educación Especial.

Durante la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaron en dos modalidades: indispensables y complementarios. En los servicios de carácter indispensable se incluían los Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de Educación Especial y los Centros

⁵ SEP. *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa*. México, SEP, 2002 p. 12.

de Capacitación de Educación Especial, los cuales funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a los alumnos con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los grupos integrados para niños con discapacidad intelectual leve y los grupos integrados para hipoacúsicos⁶, que funcionaban en las escuelas primarias regulares.⁷

Por su parte, los servicios complementarios estaban conformados por los Centros Psicopedagógicos y los Grupos Integrados que prestaban apoyo a alumnos inscritos en la educación básica general con dificultades de aprendizaje o de aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta.⁸

A partir de 1993, como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3o constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, que consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial, al promover la integración educativa de la personas con discapacidad mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos que les brindaran el apoyo didáctico necesario, así como la reestructuración de los servicios existentes hasta ese momento, para lograr dicha integración, y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje que les permitieran autonomía social y productiva.⁹

Los propósitos de reorientar los servicios de educación especial fueron entre otros, combatir la discriminación, la segregación y la etiquetación que implicaba atender a alumnos con discapacidad en dichos servicios, separados del resto de la población y de la educación básica general.¹⁰ En esos servicios, la atención especializada era principalmente de carácter clínico-terapéutico, aunque también ofrecían apoyo de otro tipo como técnico y o materiales (auxiliares auditivos, computadoras, libros de texto en sistema Braille, lupas y mobiliario específico, entre

⁶ Las personas hipoacúsica son aquellas que presentan una pérdida auditiva que puede ser leve o moderada; en ocasiones se valen de auxiliares e implantes cocleares para optimizar sus restos auditivos.

⁷ *Idem.*

⁸ *Idem.*

⁹ Estados Unidos Mexicanos. *Ley general de Educación publicada en el Diario Oficial de la Federación*, 13 de julio de 1993.p. 18. En https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

¹⁰ SEP. *op.cit.* p.13

otros.), humanos (personal de educación especial, asistentes e intérpretes de lengua de señas) y curriculares con el fin dar una respuesta educativa adaptada a las necesidades de los alumnos, las cuales pueden ser en la metodología de trabajo, en la evaluación, en los contenidos y/o en los propósitos.¹¹

Dicha reorientación tuvo como punto de partida el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a la integración social y del derecho de todos a una educación de calidad. Este hecho impulsó la transformación de las concepciones acerca de la función de los servicios de educación especial y la adopción del concepto de necesidades educativas especiales (NEE).

La definición de Necesidades Educativas Especiales¹² plantea que éstas aparecen cuando los alumnos presentan un ritmo de aprendizaje muy distinto al de sus compañeros y los recursos de la escuela son insuficientes para apoyar sus aprendizajes. Se precisa que las NEE están asociadas a condiciones como el ambiente social y familiar en que se desenvuelve el niño; el ambiente escolar en que se educa, y sus condiciones individuales.¹³

Todos los alumnos tienen necesidades educativas diferentes, por lo tanto, la escuela y el maestro tendrían que emplear una serie de recursos para satisfacerlas (textos, materiales, metodologías, adaptaciones, entre otras) pero cuando estos recursos resultan insuficientes para satisfacer las necesidades de algunos alumnos, debido a sus características específicas, es que estas necesidades pueden considerarse especiales. Así, se reconoce que todos son diferentes, con intereses, ritmos y estilos de aprendizaje distintos. En este sentido, se dejó de considerar que el alumno tiene un problema que debe ser resuelto y, en cambio, se asumió que tiene algunas necesidades que la escuela no puede satisfacer con los recursos que utiliza habitualmente.

El primer paso para abrir mayores posibilidades de desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales fue promover su inserción en las aulas regulares ofreciéndoles el apoyo

¹¹ *Ibidem.* p.27

¹² En junio de 1994, se lleva a cabo en Salamanca, España, la reunión de la UNESCO, cuyo tema central es la educación de los niños con necesidades educativas especiales. En este marco, nace la llamada *Declaración de Salamanca*. En el Proyecto de Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, se establece – como principio rector - que las escuelas deberían dar cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo. Con esto se generaliza la expresión necesidades educativas especiales; cobra fuerza el concepto de la integración escolar y con ello, la revisión de la llamada Pedagogía Especial o Diferencial, basada en el principio de la normalización, que proclama que los niños con discapacidad deben beneficiarse de los servicios educativos ordinarios, propios de la comunidad.

¹³ Ismael García Cedillo, et. al. *La integración educativa en la escuela regular. Principios, finalidades y estrategias*. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México- España. 2000. P.52

preciso para el desarrollo de sus necesidades. Pero el personal docente de la escuela regular requeriría apoyo para atender adecuadamente a los alumnos, lo cual implicó un giro en la orientación de su trabajo: en lugar de concentrarse en el diagnóstico y categorización de sus alumnos, en adelante tendría que dar prioridad al diseño de estrategias para contribuir a que aquellos con necesidades educativas especiales logaran aprender.¹⁴

La reorientación de los servicios de educación especial se impulsó al mismo tiempo que la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública, derivada de la federalización de todos los servicios, medida establecida en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Con la reestructuración, el ámbito de acción de la entonces Dirección General de Educación Especial se redujo al Distrito Federal.¹⁵ La carencia de una instancia nacional para coordinar el proceso generó incertidumbre y confusión en las instancias estatales y entre el personal que atendía los servicios; este hecho, y la profundidad del cambio que promovía, provocó que su implementación fuera muy diferenciada y no siempre favorable a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de alguna discapacidad.¹⁶

Como consecuencia de los cambios en la orientación de los servicios de educación especial se promovió su reorganización y se estableció que la guía para el trabajo educativo con los alumnos con necesidades educativas especiales serían los programas de educación básica vigentes en ese momento.¹⁷ Esta reorganización se realizó transformando los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM), institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.¹⁸ En teoría los CAM, utilizan en los distintos niveles de la educación básica los planes y programas de estudio generales, con sus debidas adaptaciones.¹⁹ No obstante, la ambigüedad del concepto de necesidades educativas especiales, promovió que en ocasiones simplemente se sustituyera el término discapacidad y al ser un concepto más incluyente, ya que hubo confusión en cuanto a la población que debía ser atendida por

¹⁴ Programa Nacional... p. 13

¹⁵ Diario Oficial. Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica.1992. p.4.

¹⁶ Ismael García. *op.cit.* p.30.

¹⁷ *Idem.*

¹⁸ Ismael García Cedillo, Romero Contreras Silvia. “La educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva” en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 2013, Vol.7, No2.

¹⁹ Dirección de Educación Especial. *Modelo de Atención para los Servicios de Educación Especial*. México: Secretaría de Educación Pública. 2011. p.101

educación especial. En los servicios proporcionados por los CAM esta confusión repercute en el tipo de atención que se ofrece. Si bien es importante promover que los alumnos con discapacidad logren los propósitos generales de la educación regular, se debe reconocer que en muchos casos no será posible que lo hagan al mismo nivel ni con los mismos contenidos y propósitos que quienes no tienen alguna discapacidad.

Algunos factores que han influido en la situación actual de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad son, por ejemplo, que los criterios y normas de inscripción, acreditación, promoción y certificación de las escuelas de educación regular aún no consideran la posibilidad de evaluar y promover a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales de acuerdo con una propuesta curricular adaptada a sus necesidades específicas. Además, no existe una relación interinstitucional efectiva que permita optimizar los recursos para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, prioritariamente a aquellos con discapacidad.²⁰

En México la misión de la educación especial es la de favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente²¹.

En concordancia con lo que señala el artículo 41 de la Ley General de Educación, la educación especial debe propiciar la integración de estos niños, niñas y jóvenes a los planteles de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria en sus distintas modalidades, y a las instituciones de educación media-superior, aplicando métodos, técnicas y materiales específicos, así como dando orientación tanto a los padres y madres de familia como al personal docente de las escuelas regulares, por medio, principalmente, de los servicios de apoyo y de orientación.

La educación de las personas sordas en México

El origen institucional de la educación de las personas sordas en México, inicia con la creación de la Escuela Municipal de Sordomudos en 1866. El primer programa educativo de esta escuela (1867) pretendió dotar de cierta instrucción básica a las personas sordas en aritmética, geografía

²⁰ SEP. *Prog. Nal.* p.26.

²¹ *Idem.*

gramática, historia universal e historia natural entre otros, cabe destacar que todos ellos se refieren únicamente al nivel básico. Asimismo, la escuela preparaba a los alumnos sordos en oficios prácticos como zapatería, tipografía encuadernación, carpintería etc.²²

Con el presidente Benito Juárez se promulgó la Ley Orgánica de Educación, el 2 de diciembre de 1867. En ella se estableció que, en la Escuela de Sordomudos, los alumnos deberían aprender lengua española escrita, expresada por medio del alfabeto manual y pronunciada cuando así fuera posible para el niño. En este mismo decreto se le dio el carácter de nacional a la Escuela de Sordomudos, que atendía niños sordos y formaba profesores especializados en esta población. Sin embargo, fue con la intervención francesa, bajo el gobierno de Maximiliano de Habsburgo, que se concretó la creación de la primera escuela de carácter público especializada en atender a los niños y jóvenes sordos en México.²³

Posteriormente, los debates y las conclusiones del Congreso de Milán²⁴ empezaron a influir en la tendencia educativa de las personas sordas en Europa y en otros países como México. En consecuencia, durante el siglo XX el oralismo²⁵ comenzó a ser considerado como la única manera de integrar a los sordos a la sociedad.

En este contexto, el modelo educativo implementado desde la Secretaría de Educación Especial a través de la Dirección General de Educación Especial se enfocaba en tratar que el sordo aprendiera el español (oral y escrito), pues en la medida en que el alumno tuviera una mayor competencia comunicativa y lingüística del español se propiciaba su integración en la escuela regular. Así, los maestros especialistas en audición y lenguaje, además de abordar los contenidos

²² Jullian Montañés, C. G. (2001), *Génesis de la Comunidad Silente de México: la Escuela Nacional de Sordomudos (1867-1886)*. Tesis de Licenciatura de Historia, Universidad Nacional Autónoma de México (FFyL). 2001. P.37.

²³ *Idem*.

²⁴ El II Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos, mejor conocido como el Congreso de Milán, es un oscuro hito de la historia de los Sordos. En ese evento un grupo de oyentes maestros de sordos decidieron excluir la lengua de señas de la enseñanza de los Sordos, y también impusieron que el objetivo principal de la escuela de Sordos debía ser enseñar el habla. Desde entonces se consagró la tendencia oralista en la educación de los Sordos por todo el mundo.

²⁵ El oralismo es una corriente de enseñanza basada en paradigmas clínicos terapéuticos del siglo XIX y mediados del XX, el cual puso énfasis en la importancia de enseñar a los sordos a hablar y leer los labios como el mecanismo más factible para su educación; ya que se consideraba a la sordera como una enfermedad y a la oralización como su cura.

curriculares conforme a los planes y programas del nivel educativo que se cursaba, también realizaban actividades encaminadas a la oralización del sordo.²⁶

En 1984, la DGEE atendió a 6 098 niños con problemas de audición y lenguaje en 58 centros y escuelas (grupos integrados) en todo el país. La orientación oficial de atención hacia las personas sordas variaba entre la intervención a partir del método oral y la atención desde el enfoque de la comunicación total (uso simultáneo de la lengua de señas y la lengua oral), metodología que tuvo aceptación en aquel tiempo, pero perdió valor por investigaciones que probaron que es imposible hablar dos lenguas al mismo tiempo (lengua de señas y lengua oral), ya que ambas tienen una gramática distinta.

Fue hasta 1960, debido a los estudios realizados por el lingüista estadounidense William Stokoe que las lenguas de señas y su importancia en la educación de las personas sordas fueron revaloradas, surgiendo las nuevas propuestas de educación bilingüe hacia el término del siglo.²⁷ El retorno al uso de señas en la educación del sordo se debió principalmente a que los maestros observaron dentro del salón de clases que gran parte de los alumnos presentaban dificultades para comunicarse en español de forma oral y escrita.²⁸ Esta falta de dominio del español dificultaba la continuidad de sus estudios y el ingreso a un nivel medio superior o universitario.

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

²⁶ Miroslava Cruz Aldrete. *La educación del sordo en México siglos XIX y XX: La Escuela Nacional de Sordomudos*. Cultura Sorda 2009. p.16.

²⁷ Carlos Sánchez. “La educación de los sordos en un Modelo Bilingüe y Bicultural. Los sordos, la alfabetización y la lectura: sugerencias para la desmitificación del tema”, Mayo, Mérida, Venezuela, Asociación para la Prevención de la Repitencia Injusta (APRI). 2007 p. 27.

²⁸ Miroslava, *op.cit.* p.17.

México, la lengua de señas que emplea la mayoría de las personas sordas (primera lengua) es la Lengua de Señas Mexicana (LSM), y la segunda que deberán aprender es el español, en sus formas escrita y oral. Esta última cuando les sea accesible.²⁹

La puesta en marcha de este nuevo enfoque en la enseñanza del sordo responde principalmente a los nuevos enfoques de la educación hacia un modelo inclusivo el cual aspira a que todos los miembros de una comunidad tengan cabida, sea cual fuere su origen social y cultural.³⁰

En esta línea, la Dirección General de Educación Especial propuso una serie de condiciones necesarias que deberían existir en los centros escolares de Educación Básica para atender a los alumnos sordos bajo el modelo Bilingüe-Bicultural. Estas se enmarcan en el contexto de los servicios que ofrecen los Centros de Atención Múltiple y las escuelas regulares, ambas de educación básica. En ella se establece que un CAM con énfasis en la atención de alumnos sordos debe procurar entre otras cosas:³¹

1. Contar con un programa de enseñanza que favorezca la adquisición y el desarrollo de la LSM como primera lengua para los niños sordos, prioritariamente en los primeros años de escolarización (educación inicial y preescolar).
2. Tener un programa de enseñanza de la LSM como segunda lengua para los docentes, padres de familia de los alumnos sordos y demás alumnos oyentes, que asegure un ambiente bilingüe y bicultural en la escuela y en su casa.
3. Asegurar que la escuela conforme comunidades de alumnos sordos (la escuela en su conjunto o en una o varias aulas) y usen la LSM como medio de comunicación.
4. Contar con la participación de adultos sordos que funjan como modelos lingüísticos de cultura e identidad de los alumnos sordos, y asegurar de manera permanente su profesionalización.
5. Contar con la participación de intérpretes de LSM que favorezcan la comunicación entre oyentes y sordos.

²⁹ Noemí García García (coord.) *Orientaciones para la atención educativa de los alumnos sordos que cursan la Educación Básica desde el Modelo Bilingüe-Bicultural*. México, SEP, 2012. p. 54

³⁰ Rosa Blanco. “La inclusión en la educación: una cuestión de justicia y de igualdad”, en revista Sinéctica, núm. 29, agosto 2006 a enero 2007, México, ITESO, p. 12.

³¹ Noemí García. *op.cit.* p. 47

6. Orientar sus proyectos escolares para la enseñanza de la lectura y la escritura del español como segunda lengua.
7. Favorecer que los alumnos que cursan la educación primaria utilicen la lengua escrita como medio de comunicación y de acceso a la información.
8. Incluir materiales con orientación visual y bilingüe, como diccionarios, cuentos, libros, videos, etcétera, que tengan subtítulos en español y traducción en lengua de señas.

Estas medidas que fueron sugeridas para la atención de estudiantes sordos resultan importantes en la medida en que su correcta implementación favorece y facilita la comunicación de los alumnos por medio de su lengua natural al tiempo que propicia el aprendizaje de la lectura y la escritura de manera autónoma y eficiente, asegurando su logro educativo, es decir, el desarrollo de los aprendizajes esperados que se proponen en la educación básica de acuerdo con su edad y grado escolar.³²

Sin embargo, es importante resaltar que estas medidas quedaron establecidas únicamente como sugerencias, pues es innegable que las personas sordas son una minoría y que en algunas poblaciones del país no es posible tener un CAM con énfasis en la atención de alumnos sordos. En México, la atención educativa que se brinda a los sordos está lejos de alcanzar los niveles esperados de acuerdo con las capacidades de esta población. La mayor parte de los sordos en nuestro país no ha alcanzado un nivel real de educación básica, lo cual los limita durante el resto de su vida.

El fracaso en el logro de un nivel educativo se debe a que los sistemas educativos no han reconocido la inminente necesidad de que los niños sordos cuenten desde edades tempranas con una lengua eficiente que les dé un acceso real a la educación.³³

³² En el Distrito Federal en el CAM #52 desde el 2003 se ha implementado como proyecto piloto el modelo bilingüe para los alumnos sordos. Por otra parte, el CAME #15 “Escuela de Audición y Lenguaje Profesora Lidia Cotaque Barrios”, de Hermosillo, Sonora, y el CAM #6 en Cuernavaca, Morelos, son escuelas que desde hace más de una década han adoptado el uso de la LSM como un elemento fundamental para la educación del sordo. Por su parte el Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje, IAP, institución originalmente de perfil 100% oralista y clínico, decidió iniciar en 1992 un proyecto de educación bilingüe para niños sordos tratando de abordar el gran problema educativo que entonces, y aún ahora, prevalece para la población sorda y servir como modelo para el inicio de nuevos proyectos y el replanteamiento de las políticas educativas hacia los sordos en nuestro país.

³³ Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje A.I.P. *Convocatoria Categoría Mejores Prácticas UNICEF*. 2013. p.23.

El nivel de alfabetización de los sordos en nuestro país es una prueba patente del fracaso de nuestro sistema en la educación de esta población. Estos programas continúan con la pretensión de lograr que los alumnos accedan al currículo escolar transmitido a través del lenguaje oral que, en algunos casos, comprenden imperfectamente. Por esta razón, el niño sordo típicamente se encuentra en una gran desventaja con respecto a los niños oyentes de su edad, no sólo en su desarrollo lingüístico, sino también en su desarrollo cognitivo y social.³⁴

Este rezago es resultado de la falta de acceso a la información y a contenidos académicos pues no se atiende ni desarrolla su competencia lingüística. Es por esto, que los educadores e investigadores de la enseñanza de los sordos han propuesto en las últimas dos décadas una enseñanza bilingüe.

La integración de un niño sordo en el aula regular es una meta sumamente compleja ya que la lengua oral le es inaccesible y, por lo tanto, una buena parte de la formación que la escuela ofrece, no puede ser rescatada por el alumno sordo. La verdadera integración no es posible si el niño carece de un medio de comunicación eficiente, de un lenguaje expresivo y receptivo rico y sólido, que le permita la integración escolar plena.³⁵

Por ello, la importancia de la propuesta pedagógica bilingüe, en la cual se encuentra el reconocimiento y la importancia de la adquisición de una primera lengua, en este caso la lengua de señas, considerada como la lengua natural del sordo, le permitirá su desarrollo integral. Más adelante se profundizará sobre este aspecto.

La Educación Media Superior para personas sordas en México

Actualmente en México existen pocos espacios educativos públicos que brinden educación especializada a estudiantes sordos en el nivel bachillerato. La Escuela Preparatoria número 7 de la Universidad de Guadalajara es una de ellas y cuenta con un programa de formación a nivel bachillerato que atiende a estudiantes sordos a través del uso del lenguaje de señas. En el 2015 atendía aproximadamente a 5600 estudiantes, de los cuales 30 eran sordos. Estos recibían clases en grupos especiales en primero, tercero y quinto semestre y contaban con el apoyo de un

³⁴ Álvaro Marchesi, *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Alianza Editorial, España, 1987. p.151.

³⁵ Ana María Morales. *Problematizando el concepto de integración social: Un debate sobre la alteridad en la educación especial*. Cultura Sorda 2007. [http/ www.cultura-sorda.eu](http://www.cultura-sorda.eu), 2007

intérprete en lengua de señas mexicanas, quien les comunicaba lo que el profesor en turno les enseñaba.³⁶

En esta preparatoria los estudiantes sordos, reciben talleres de fortalecimiento lingüístico de manera extracurricular. Es decir, al terminar su horario de clases asisten a clases de lenguas de señas, talleres de cultura sorda, de historia sorda y folclor sordo, con el objetivo de que conozcan estas tradiciones. Además, hay asesoría académica y acompañamiento psicológico para los jóvenes sordos y sus familiares. El financiamiento de este proyecto está a cargo de los padres de familia y es parte de una propuesta ciudadana; la Preparatoria 7 presta sus aulas y facilita la estructura administrativa para el proyecto el cual comenzó en 2008 como un proyecto educativo incluyente que respondiera a las necesidades educativas de los estudiantes sordos y cuenta con 11 graduados correspondientes a la generación 2012-2015.³⁷

En 2008 la Subdirección de Bachillerato a Distancia de la Secretaría de Educación de la Ciudad de México lanzó un proyecto piloto de Bachillerato a Distancia para alumnos sordos para el cual se formó un Consejo Académico, que estuvo constituido por destacados académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma de México campus Xochimilco (UAM-X), así como por personal de la Secretaría de Educación Pública.³⁸

Para evaluar el ingreso a esta modalidad de bachilleratos aplicó a 74 alumnos una serie de diagnósticos sobre el manejo de la Lengua de Señas Mexicana y el uso del español, además de pruebas de matemáticas, razonamiento lógico matemático, comprensión lectora y redacción con el fin de ubicarlos, en un nivel de aprovechamiento.

Una vez ubicado su nivel de aprovechamiento (alto, medio y básico) se les proporcionó un curso pre-propedéutico que se realizó de manera presencial y con el apoyo de intérpretes en lengua de señas, el cual estuvo constituido por tres materias: matemáticas, comprensión lectora y computación, con el propósito de nivelar sus conocimientos y competencias para que pudieran

³⁶ Información retomada de la página oficial de la Escuela Preparatoria No 7 de Universidad de Guadalajara. Disponible en <http://prepa7.sems.udg.mx/tu-preparatoria>

³⁷ Ídem.

³⁸ Información retomada de la página oficial del Bachillerato a Distancia del Gobierno del Distrito Federal disponible en: <http://www.ead.df.gob.mx/portal/articles/entry/Avances-del-Bachillerato-para-alumnos-Sordos>.

cursar dicho bachillerato. Para 2009 dicho proyecto estaba integrado por 28 alumnos, de los cuales 17 eran mujeres y 11 hombres.³⁹

Dentro del sistema educativo del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), también se encuentra la posibilidad de que los jóvenes sordos se integren mediante un modelo intercultural bilingüe. La elección de los padres sobre el CONALEP como una opción educativa para sus hijos sordos responde a la clara necesidad de que continúen formándose de manera profesional para acceder a una mejor calidad de vida en el futuro. “Uno de los objetivos de la actual administración, es apoyar de manera incondicional a grupos de condición vulnerable debido al padecimiento de una capacidad diferente, para lograr equiparar y facilitar su integración plena en todos los ámbitos de la vida.”⁴⁰

Diferentes planteles a lo largo del país brindan una oferta educativa a los alumnos sordos un ejemplo de ello es el plantel “Iztapalapa III”, del Distrito Federal, que durante el 2010 atendió a 32 sordos quienes cursaban la carrera de informática en el primero, tercero y quinto semestre. De ellos, un grupo de cinco jóvenes, formularon y presentaron un proyecto para la generación de material didáctico para sordos, proyecto con el que concursaron para la Beca Emprendedores del CONALEP. Otros planteles como el de Temixco, en Morelos, también ofrecen atención a estudiantes sordos con la ayuda de intérpretes, y en algunos otros planteles como el de Chihuahua, se ofrece capacitación en LSM para los docentes.

Otra opción para que los estudiantes sordos cursen el bachillerato en la modalidad abierta surgió en 2009. El Bachillerato No Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad (BNEED) es un modelo educativo y de servicio único en el país por su tamaño, por su distribución en las entidades federativas y por sus características académicas que se derivan del modelo de la Preparatoria Abierta. Su importancia radica en que es una de las principales instituciones a través del cual el Estado mexicano buscó hacer efectivo el derecho de las personas con discapacidad de realizar sus estudios de bachillerato con validez a nivel nacional.⁴¹

³⁹ Luis Carreón Ramírez La Experiencia del Bachillerato a Distancia en la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal 2007-2008. vol. 1. Revista Mexicana del Bachillerato a Distancia. 2009. p. 3.

⁴⁰ Miroslava Cruz A. y Johan Cruz *Expectativas familiares ante el modelo educativo inclusivo con jóvenes Sordos del CONALEP del estado de Morelos, México*. Revista latinoamericana de educación inclusiva, Vol. 6, N°. 1, 2012, p.156.

⁴¹Diario Oficial de la Federación. *Ley General para La Inclusión para las Personas con Discapacidad*. el 30 de mayo de 2011. p.8

El BNEED, brinda servicios de Preparatoria Abierta, a los estudiantes a través de los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) los cuales comenzaron a operar en 2009 con 46 centros. Para 2013 se implementaron 54 CAED más y para 2014 existían ya 272 centros activos ubicados en planteles federales en la República Mexicana, coordinados según su ubicación por la Dirección General del Bachillerato (DGB), la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM), la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) y la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI). Estos centros laboran dentro de los planteles federales, sin embargo, operan de manera independiente a ellos en espacios adaptados y con presupuestos especiales otorgados por la Secretaría de Educación Media Superior.⁴²

El tipo de bachillerato que se ofrece en esta modalidad es el de Bachillerato General, No Escolarizado⁴³, el cual está dirigido específicamente a las personas con discapacidad que deseen iniciar, continuar o concluir el nivel de formación. Dicha modalidad de estudios no establece límite de edad, tiempos para la conclusión de los estudios, orden y forma en la que un estudiante debe transitar por el plan de estudios o el orden de la trayectoria curricular, asimismo, permite a los estudiantes ingresar sin necesidad de un examen de admisión.⁴⁴

En el CAED no existe un plan de estudios alterno, por lo que se trabaja adaptando la metodología de enseñanza según las necesidades específicas de la población a la que se brinda el servicio; en este sentido se busca capacitar a los asesores en Lengua de Señas Mexicana, Sistema de Escritura Braille, y en temas sobre la sensibilización ante la discapacidad y sobre el desarrollo de estrategias de aprendizaje enfocadas a personas con discapacidad.⁴⁵

El plan de estudios que se utiliza para dar servicio en los CAED, es el mismo que brinda la Preparatoria Abierta dependiente de la Dirección de Sistemas Abiertos de la Dirección General de Bachillerato; este plan de estudios posee un enfoque educativo basado en el constructivismo (competencias), en la corriente socio cultural que plantea que los alumnos tengan un aprendizaje significativo que es el conocimiento que integra el alumno a sí mismo y se ubica en la memoria permanente, éste aprendizaje puede ser información, conductas, actitudes o habilidades para la

⁴² Manual para la Operación de CAED. 20015. p.7.

⁴³ Diario Oficial de la Federación. *ACUERDO número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. 1993

⁴⁴ *Idem*.

⁴⁵ Manual para la operación de CAED... p.12

resolución de problemas cotidianos. Este encuentra su sustento en el Acuerdo Secretarial No.447 del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).⁴⁶

El plan está dividido en dos componentes: Básico y Profesional, el componente básico se constituye por 21 módulos con los que el estudiante adquiere conocimientos y habilidades de Comunicación, Matemáticas, Ciencias Experimentales, Humanidades y Ciencias Sociales, éstos son necesarios para continuar estudios en la educación superior. El módulo restante del plan, corresponde a la capacitación o componente profesional sobre Informática, al cursar este módulo se desarrollan habilidades y conocimientos que pueden ser necesarios para mejorar el desempeño laboral.⁴⁷

Las características académicas del plan de estudios de Preparatoria Abierta sirven como base para que en el CAED, los estudiantes transiten de forma libre por el plan de estudios con la mediación opcional del docente,⁴⁸ propiciando de esta manera que el estudiante, avance a su propio ritmo y atendiendo a sus necesidades específicas de aprendizaje.

Como se mencionó ya, los CAED, brindan servicio de Preparatoria Abierta, a estudiantes con discapacidad visual, auditiva, motriz e intelectual. En este sentido, el perfil de los alumnos sordos que asisten al CAED podrían clasificarse al menos en tres, a aquellos que son competentes en Lengua de Señas y español, aquellos que son competentes en lengua de señas y con poco o nulo español y aquellos que no son competentes en ninguna de los dos y que por lo general son los que han sido educados bajo el método oralista o bien aquellos que no tuvieron la oportunidad de convivir con otros sordos lo que les impidió adquirir la lengua de señas.⁴⁹

Esta clasificación resulta importante, ya que durante mi experiencia como docente del área histórico social en uno de estos CAED, pude percatarme que aquellos alumnos competentes en ambas lenguas (LSM y español escrito), tenían más oportunidades no sólo de aprendizaje sino de avance académico que les permitiera cumplir el objetivo de obtener su certificado de preparatoria. En cambio, aquellos estudiantes con un dominio bajo o nulo de LSM, ya no se diga

⁴⁶ Diario Oficial de la Federación. *ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. 2008. p.3.

⁴⁷ *Idem*.

⁴⁸ Diario Oficial de la Federación. *ACUERDO número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades*. 2008 p.6.

⁴⁹ Miroslava... *La educación del sordo*. p.17

el español, tenían aún más problemas en el proceso de aprendizaje y por ende su avance académico era mucho más lento y complicado.

En funciones de dicha clasificación resulta interesante analizar las escuelas de procedencia de los estudiantes que se inscriben a los CAED ubicados en la Ciudad de México, que en general poseen características de egreso similares.

Por un lado, se encuentran los alumnos egresados de los CAM, en específico los del 17, cuya característica es que todos tienen discapacidad auditiva y se encuentran integrados en escuelas regulares de la SEP en el nivel correspondiente (en este caso secundaria) y son atendidos por una maestra especialista en audición y lenguaje del mismo CAM, así como por los maestros de la institución a la que asisten. Al estar incluidos sordos y oyentes se fomenta la participación y la convivencia entre ambos grupos, lo cual propicia que los estudiantes sordos, al convivir con otros sordos, refuercen su cultura y lengua materna, pero al mismo tiempo al interactuar con compañeros y maestros oyentes, adquieren más fácilmente la comprensión del español escrito. Como resultado de ello, varios alumnos egresados de esta institución poseían suficientes elementos lingüísticos que les permitieron adaptarse más fácilmente al sistema ofrecido por los CAED.

Asimismo, asisten a CAED alumnos egresados del Centro Clotet, una asociación civil que se dedica a brindar educación a los adolescentes y jóvenes sordos de escasos recursos que se desplazan desde diferentes puntos de la ciudad y sus alrededores. Los servicios que ofrece son desde primaria, secundaria y preparatoria, basado en el plan de estudios de INEA y de Prepa Abierta respectivamente. Dado que sus objetivos institucionales se basan en ser una institución especializada en alumnos sordos, poseen dentro de su plantilla tanto maestros sordos como intérpretes en lengua de señas, poniendo énfasis en una enseñanza exclusiva desde la LSM dejando en un plano relegado la adquisición del español. Si bien, los egresados de secundaria de esta institución poseen un dominio mayor de la LSM que los estudiantes egresados de otras instituciones, es evidente también, que los conocimientos con los que ingresan al nivel bachillerato, se encuentran por debajo de la de los estudiantes que cursaron la secundaria en grupos integrados, lo cual dificulta y hace lento su proceso de aprendizaje.

Finalmente, se encuentran los casos de estudiantes que cursaron el nivel básico, ya sea en instituciones públicas o privadas, donde convivieron exclusivamente con oyentes y sin formación

alguna en LSM, lo cual les impidió la adquisición de un lenguaje y por ende una limitación de su proceso educativo. Desde la experiencia, fue más difícil trabajar con estos alumnos, dado que el proceso de aprendizaje estaba restringido al escaso vocabulario que conocían.

En general los CAED se conforman por una plantilla de 5 docentes, uno por cada área de conocimiento, Comunicación (uno del área de español y otro del área de inglés), Matemáticas, Sociales - Humanidades y Ciencias experimentales, encargados de impartir las materias del Plan de estudios y desarrollar material didáctico adaptado para los estudiantes con discapacidad.

Los criterios de contratación de dichos docentes están basados en el Profesiograma para el Bachillerato General, con el fin de contar con personal capacitado y con un perfil acorde a cada una de las asignaturas que integran el mapa curricular. Aunque no de manera explícita, el CAED, pretende brindar una formación en la que los sordos aprendan y se familiaricen con el español escrito sin restarle importancia a la LSM. Por ello se busca contratar docentes expertos en el área de conocimiento de las materias que van a impartir y no en educación especial o en LSM, como se venía dando en el nivel básico. No obstante, en el servicio que se ofrece se menciona que el personal docente está capacitado para brindar apoyo a los estudiantes según su discapacidad, en este caso, se ofrece a los alumnos sordos asesorías en LSM.

Esta especialización, al menos en mi caso se fue dando a través de cursos impartidos por la institución en diferentes temas sobre discapacidad y lengua de señas y la adquisición de la LSM, a través de la práctica y el contacto con los estudiantes sordos.

De manera general, la institución brindó a los maestros formación sobre estos temas y siguió dándolos de manera continua por algunos años, pero su continuidad y periodicidad dependió siempre de la administración en turno. En ocasiones la rotación de maestros exigía que se llevaran de manera más continua (al menos una vez al año) cursos de LSM básicos que duraban no más de una semana. De igual modo se gestionaba la participación de los asesores para asistir a los talleres que cada año organiza el Instituto Pedagógico para Problemas de Lenguaje (IPPLIAP), donde se trataban temas sobre la educación de los estudiantes sordos a partir de las experiencias de otras partes de América Latina. Respecto a la infraestructura de los CAED, esta varía según su ubicación. Como mencioné arriba, algunos de estos se encuentran dentro de planteles federales de Educación Media Superior coordinados por la Dirección General del Bachillerato (DGB), la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar

(DGE CyTM), la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) y la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) por lo que cada plantel establece el espacio donde se ubican las aulas que atienden a los estudiantes con discapacidad. Estos laboran de manera independiente a ellos, en espacios adaptados y con presupuestos especiales otorgados por la Secretaría de Educación Media Superior, por lo que la infraestructura de cada centro puede variar teniendo desde aulas improvisadas, hasta instalaciones construidas y pensadas para los estudiantes con discapacidad. Más adelante me centraré en describirlos de manera detallada.

Consideraciones preliminares

Como vemos, la educación de los estudiantes sordos no es algo nuevo en la historia de nuestro país, y aunque sigue pendiente el acceso a una educación de calidad, los esfuerzos que se han hecho a lo largo del tiempo son significativos y algunos de ellos requieren continuidad y un mayor compromiso por parte de las instituciones y autoridades educativas, así como de los maestros y los propios estudiantes. Lo cierto es que hoy en día ellos cuentan con más opciones de espacios en distintas modalidades de bachillerato que les brindan la oportunidad de continuar con sus estudios, algo que algunas décadas atrás hubiera sido impensable.

Nussbaum señala que los gobiernos, a través de sus legislaciones, son quienes propician las oportunidades para el desarrollo de sus ciudadanos⁵⁰. Si pensamos en países como Estados Unidos, cuyas políticas han puesto énfasis en los derechos lingüísticos y educativos de las personas sordas (favoreciendo su desarrollo social y escolar permitiéndoles alcanzar mejores niveles en su calidad de vida, no solo en el económico, también en el comunicativo, afectivo y profesional), es lógico pensar que al igual que cualquier otra persona, el sordo podrá desarrollarse plenamente siempre y cuando cuente con las condiciones necesarias.

Ciertamente las políticas sociales y educativas de las últimas décadas en nuestro país han influido en este cambio, lo han sido también las discusiones que se han tenido sobre la forma en la que deben ser educados los sordos. Algunos enfoques veían en ellos una limitación que dificultaba su desarrollo y no el potencial que podían llegar a alcanzar, por ello estos nuevos escenarios resultan significativos, pero no suficientes.

⁵⁰ Nussbaum, Martha C. Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona, Paidós, 2012.

Independientemente de la modalidad y del plantel en el que se brinda servicio a estos estudiantes es necesario pensar también en aquellas necesidades educativas propias de la discapacidad, el docente debe sensibilizarse respecto a los procesos cognitivos de los estudiantes sordos, la importancia de la lengua de señas en su aprendizaje y el papel que él mismo tiene en este proceso.

Capítulo 2. Los conceptos en la Historia y en la Lengua de Señas Mexicana

Los conceptos históricos, entendidos como construcciones abstractas que permiten designar una categoría de objetos, son fundamentales en la enseñanza de la historia, ya que pueden ayudar u obstruir el conocimiento histórico, debido a su complejidad. Dentro del aprendizaje de la historia suele catalogárseles dentro de los contenidos declarativos ya sea como hechos o procesos históricos, en ocasiones como meros datos que el estudiante debe memorizar, “precisamente uno de los problemas de los estudiantes es que tienen que aprender cabos sueltos o fragmentos de información inconexos, lo que los lleva a aprender repetitivamente, casi siempre con la intención de pasar un examen y sin entender mucho del material de estudio”.⁵¹

Sin embargo, si estos conceptos se construyen o adquieren a partir de experiencias de aprendizaje sistematizados, es posible que se internalicen en la estructura cognitiva de los estudiantes, permitiéndoles crear estructuras cognitivas más elaboradas como juicios, comparaciones, reinterpretaciones lo cual le permitirá entender mejor la materia y aplicar esos conocimientos en otras asignaturas. Según Sebastián Plá, “los conceptos son la primer base de apoyo para que los estudiantes puedan construir una red conceptual con significaciones más precisas y profundas”,⁵² de ahí la importancia de su aprendizaje.

En el caso de los estudiantes sordos existe, además de la dificultad que en sí misma tiene la comprensión de los conceptos, el hecho de que su enseñanza se vuelve más particular y especializada, pues en la lengua de señas, muchos de estos conceptos no poseen una seña ya que no suelen formar parte de la cultura de las personas sordas, ni como disciplina, ni como parte de su vida cotidiana. Esto nos hace preguntarnos ¿Cómo aprenden los sordos esos conceptos? ¿Cómo podemos explicar conceptos tan especializados como lo son los históricos? ¿Qué dificultades presentan los alumnos para aprenderlos?

En este capítulo se aborda en enfoque de enseñanza para los estudiantes sordos, la importancia de los conceptos históricos, así como algunas estrategias de cómo pueden ser enseñados dichos conceptos y la forma en la que son aprendidos por los estudiantes sordos.

⁵¹ Díaz-Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª Edición. Mc Graw Hill, México 2002. p. 40.

⁵² Plá, Sebastián. *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México, Plaza y Valdes editores y Colegio Madrid. 2005 p. 74.

Enseñar historia a los estudiantes sordos

Desde una perspectiva histórica, el giro lingüístico se ha caracterizado por destacar el papel del lenguaje en la elaboración de los discursos y, por tanto, en la manera de escribir la historia. Sin embargo, poca atención se ha prestado al discurso que el docente construye cuando se encuentra frente a sus alumnos en un salón de clases, el cual no debiera dejarse de lado pues se constituye en gran medida de las interpretaciones del discurso escrito. Esto nos hace pensar por un lado ¿qué elementos son los que influyen en la construcción del discurso docente? Es decir, bajo qué corriente o corrientes historiográficas sustenta sus narrativas y por otro lado ¿cómo es que las construyen? Es decir, de qué manera es que el docente interpreta y a su vez enseña el conocimiento histórico. Ambas preguntas resultan pertinentes puesto que, si nos detenemos por un momento, y echamos un vistazo dentro de las aulas donde se enseña historia, podríamos notar claramente una gama de diversas interpretaciones y de formas de entender el pasado que se despliegan ante nosotros.

Sabemos de antemano que no es posible hablar de una historia así, en singular, a pesar de la existencia de ciertos elementos que conducen a la integración de una sola visión. Me vienen a la mente, por ejemplo, los libros de texto y los planes de estudio, que en determinado momento funcionan como guía de aquello que debe de ser enseñado, estudiado y recordado por los estudiantes. Es aquí donde “las instituciones educativas cobran gran relevancia para la construcción del discurso histórico”,⁵³ ya De Certeau señalaba que no hay un relato histórico donde no exista la relación de un cuerpo social con una institución de poder, pues no sólo son reproductoras de tales; también son formadoras de aquellos que han de reproducir dichos discursos.

Pero ahora es necesario ir más allá y pensar no sólo dónde y cómo es que se forma a los futuros docentes, pues es evidente que esto determinará en cierta medida su interpretación de la historia; sino cómo es que la institución educativa en la que el docente desempeña su actividad profesional, influye, motiva y transforma esta interpretación, a través no sólo de planes y libros de texto, sino también de calendarios, infraestructura y el tipo de alumnos que atiende.

⁵³ Michel de Certeau. *La escritura de la Historia*. 2da Ed., México, Universidad Iberoamericana, 1993. P. 69

En este sentido, resulta interesante notar cómo es que un profesor varía sus explicaciones sobre un mismo tema dependiendo de los estudiantes a los que se dirige, desde mi punto de vista el comportamiento que los estudiantes muestren frente al docente, influirá de manera directa en su desempeño.

Pensemos por ejemplo que, al abordar las causas de la Revolución Mexicana, el interés de los alumnos puede llevar al maestro a adentrarse en aspectos más profundos no contemplados en su planeación, tales como la vida cotidiana y anécdotas que enriquezcan su discurso, y por el contrario, puede suceder que, al explicar el mismo tema al siguiente grupo, el profesor se limite a puntualizar los aspectos más básicos del tema.

Un ejemplo de lo que hablo puede ser la comparación entre mis alumnos del CAED y los alumnos de Prepa 1, donde realicé mis prácticas durante el paso por la MADEMS. Por un lado, me sentía cómoda con los primeros, pues había mucho que enseñar y que explicar, sus experiencias previas permitían que tuvieran interés por los nuevos conocimientos, lo cual me hacía sentir útil y motivada. Por su parte los segundos, parecían haber devorado un sinfín de libros de historia (no todos), conocían a la perfección acontecimientos, causas y consecuencias, parecían no tener dudas, y si las tenían iban más allá de lo que yo estaba acostumbrada a responder. Eso, me hacía sentir insegura sobre mi propio desempeño.

Detenemos brevemente a conocer los factores que propician la diversificación del discurso docente durante la práctica, resulta enriquecedor pues permite conocer las motivaciones internas y externas del docente al momento de impartir sus clases y a pesar de que no es el tema central del presente trabajo; sirve como punto de partida para hacer énfasis en la interpretación histórica que el docente produce a través de su relación con la institución así como la manera en la que lo reproduce dentro del aula.

Tenemos que estas interpretaciones se encuentran separadas más no independientes de la selección de los contenidos; así por ejemplo, existen diferentes formas de abordar un mismo tema, dependiendo de la importancia que se le da a cada uno de ellos dentro del plan de estudios, también, aspectos que el profesor considera requieren una explicación más amplia o con mayor detenimiento por su complejidad, pero de igual modo subyacen aquellos temas que son omitidos,

o explicados de manera somera al no ser del agrado del profesor o bien, aquellos que resultan de su agrado o sencillos de comprender.

La manera en la que el profesor enseña es importante, sobre todo si tomamos en cuenta que uno de los primeros acercamientos que el estudiante tiene con la historia no es a través de los libros, sino de los relatos orales que escucha ya sea a través de un profesor, un familiar o bien de algún medio de comunicación. Sin adentrarnos tanto al tema del interés que el alumno pudiera sentir o no por la historia, se encuentra un elemento todavía más importante que tiene que ver con la comprensión o la no comprensión de la historia y en ese sentido el docente tiene una función muy importante ya que a través de lo que dice, es capaz de clarificar en sus alumnos una idea, puede poner en marcha el pensamiento y el cuestionamiento, pero de igual modo puede a través de sus palabras, confundirlos o formar en ellos una idea errónea de lo que pretende enseñar.

Pensemos por ejemplo, en un alumno que se acerca a un texto, ya sea por iniciativa propia o por sugerencia de un profesor, y no logra comprenderlo, por lo que requiere el apoyo de alguien quién le explique; lo mismo sucede cuando el docente se detiene a explicar durante la clase ciertos aspectos de un tema (previo a la lectura) que posteriormente permitirán al estudiante una mejor comprensión del texto al estar más familiarizado con él. En ambos casos la intervención que el docente realice, facilitará o dificultará la comprensión del texto y por lo tanto la comprensión de la historia.

Esta problemática relacionada con la comprensión o no comprensión de la historia nos remite a la idea tradicional que se tiene del docente en general, pero en especial del docente que imparte la asignatura de historia, el cual se muestra como aquel que, a través del discurso, narra, cuenta o explica el transcurso de la historia a los alumnos. Incluso Evans⁵⁴, quien intenta diferenciar a través de ciertas características los tipos de docentes de historia con los que uno podría toparse, termina describiendo docentes con un papel activo dentro del aula, cuyo trabajo consiste en exponer los diferentes enfoques a través de los cuales es posible comprender la historia.

Resulta complicado pensar en el docente de historia con otro rol que no sea activo, dentro del salón de clases y aunque hoy en día, los planes de estudio promueven una participación más

⁵⁴ Evans Ronald W. "Concepciones del maestro sobre la Historia." En *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Barcelona, Asociación Universitaria de profesores de las Ciencias Sociales, 1991. p.61-79. 66-68.

activa del alumno en pro de la construcción de su propio conocimiento, lo cierto es que la figura del “docente expositor” no puede ni debe dejarse de lado, al menos no por completo, en su ejercicio dentro del aula, puesto que el discurso que construye durante la práctica constituye un ejercicio de trasposición didáctica que da vida a los textos históricos a través de la palabra hablada.⁵⁵

La importancia que tiene la palabra hablada en los procesos de la enseñanza de la historia resulta de suma importancia, sobre todo si pensamos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes sordos. A diferencia de ellos, las personas oyentes⁵⁶ estamos constantemente bombardeadas con información proveniente de diferentes medios (en este aspecto el sentido del oído es fundamental para el aprendizaje incidental, por ejemplo los diálogos de una película, las conversaciones informales con familiares y amigos, aquello que escuchamos en la radio, la televisión, en la calle o el transporte público) lo cual de cierta manera nos permite estar familiarizados con algunos temas; no así con los sordos, quienes dependen necesariamente de medios específicos (intérpretes, maestros u otros sordos) para poder estar al tanto de sucesos que ocurren a su alrededor y si bien es cierto, ambos dependen de otros para obtener información, los medios con los que cuentan los sordos suelen ser más limitados.

En tal situación, se hace evidente y necesaria la participación activa del docente como un “mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos (...) que comparte experiencias y saberes en un proceso (...) de construcción conjunta del conocimiento”,⁵⁷ puesto que en algunos casos, será el único medio por el cual estos estudiantes adquieran ciertos conocimientos, sobre todo aquellos relacionados con temas específicos como los de historia.

Hasta este punto me he limitado a pensar la enseñanza de la historia como un proceso que se da de manera expositiva a través de fechas y nombres y aunque esto puede resultar, entre los que se han esforzado por encontrar un sentido en la enseñanza de esta disciplina, como algo superfluo, constituye, desde mi punto de vista, el punto de partida sobre la enseñanza de la historia a estudiantes sordos, en tanto que resulta evidente la imposibilidad de enseñar análisis, reflexión y

⁵⁵Ivo Matozzi. “La transposición didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales. de la historia de los historiadores a la historia para la escuela.” En, *Las Competencias Profesionales para la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, 2007.

⁵⁶ En la cultura sorda una persona oyente aquellas que tiene la capacidad de oír y hablar su lengua materna.

⁵⁷ Díaz Barriga. *op. cit.* p. 19.

empatía histórica, si no existen elementos como punto de partida, a través de los cuales pueda se ubicar a los alumnos.

Por ello es necesario considerar lo siguiente:

1. Todo conocimiento formal que recibe el estudiante sordo, entendiéndose por éste al que se produce dentro del contexto escolar, requiere la participación activa del docente, como mediador entre el conocimiento histórico y el aprendizaje a través de la lengua de señas. “Compartiendo experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta de conocimientos”.⁵⁸
2. Basándose en la construcción constructivista del aprendizaje, en el que se plantea que los aprendizajes no se producirán a no ser que se suministre una ayuda específica “mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistematizadas que logren propiciar en este una actividad mental constructiva”.⁵⁹ Es necesario considerar dentro de la enseñanza a estudiantes sordos un proceso sistematizado de enseñanza, que incorpore progresivamente el conocimiento histórico tanto en complejidad como en profundidad.
3. Tomando en cuenta las dificultades que los estudiantes sordos tienen para comprender los textos escritos, su uso, como medio para procesar información, debe darse de forma acompañada, guiada, sistematizada y progresiva con el propósito de que los estudiantes comiencen a dominar y hacer uso de este recurso en otras asignaturas.

Dichas consideraciones exigen del docente un trabajo de transposición didáctica, entendida como Matozzi⁶⁰ la señala, como un ejercicio que el docente realiza o debiera realizar para facilitar la comprensión de los textos históricos en el proceso aprendizaje de los estudiantes en general.

La trasposición didáctica se hace doblemente necesaria en el proceso de enseñanza para estudiantes sordos, sobre todo si tomamos en cuenta que la historia parte siempre de un discurso escrito ya que permite al docente salir a flote de algunas situaciones recurrentes a las que se enfrenta cuando enseña a estudiantes sordos. Una de ellas es que son pocos los sordos que acceden a la información a través de los textos escritos pues la mayoría de ellos encuentra

⁵⁸ *Idem.* p. 9.

⁵⁹ *Idem.* p.30

⁶⁰ Matozzi, *op.cit.*

dificultad para comprenderlos. Son pocos los sordos que leen y logran comprender los textos en su totalidad y esta problemática no sólo se limita a los textos académicos o escolares sino a textos comunes como los que se encuentran en periódicos y revistas, incluso mensajes de texto.

Hablar de las dificultades que presentan los estudiantes sordos tanto en la lectura como en la escritura implicaría desviarnos del tema central de este trabajo, sin embargo es importante conocerlas y comprenderlas para que puedan ser abordadas con eficacia dentro de su enseñanza.

Son varios los factores que influyen en esta problemática y van desde la ausencia de un modelo acorde para enseñarles a leer y el desconocimiento de los profesores que pretenden enseñarles con el mismo método que se usaría con los estudiantes oyentes. Pero de igual modo existen otras causas que contribuyen a las dificultades de los estudiantes sordos para la lectura los cuales van desde la propia naturaleza de la lengua de señas y el aspecto social y cultural en el que se desenvuelven.

Los sordos constituyen una comunidad lingüística minoritaria, por el uso compartido de la lengua de señas cuyo modo de transmisión es de naturaleza visuo-espacial, pues su canal de expresión son las manos, el rostro, los ojos, la boca y el cuerpo y, su canal de recepción es visual. Pero además porque comparten un cúmulo de valores, intereses y modos de socialización que le son propios. Estas personas buscan de manera natural interactuar y relacionarse con sus pares a fin de intercambiar experiencias, gustos, necesidades, costumbres, y un sinnúmero de objetivos comunes que solo pueden ser comprendidos y alcanzados por ellos. Las características de esta lengua hacen que construyan y conciben el mundo de una manera muy particular. Pero para conocer sobre el mundo es necesario ser parte de un proceso de socialización que me permite aprender una lengua, absorber una cultura y conocer un pasado, identificar el presente y pensar el futuro.⁶¹

Muchos de estos estudiantes poseen un desarrollo lingüístico deficiente en lengua de señas, debido en la mayoría de los casos, a la falta de interés o de expectativas de los padres (en su mayoría son oyentes) quienes no están interesados en que aprendan lengua de señas. Más adelante en este trabajo se retomará la importancia de esto, pues aquellos estudiantes que poseen un buen dominio de la LSM, también son aquellos que muestran un mejor aprendizaje en la asignatura de historia.

⁶¹ Beatriz valles González y Diana Nivia Garnica. *Identidad, reconocimiento y enseñanza de la lectura en el sordo: una aproximación desde una perspectiva bioética*. Brasil, Revista Espaco, No43, 2016. p. 127.

Retos en la enseñanza de estudiantes sordos

La adquisición de la lectura y la escritura es uno de los retos más importantes que afrontan los estudiantes sordos en su proceso de aprendizaje por ello la incorporación directa de textos en su enseñanza implicaría el establecimiento de objetivos lejanos a los propósitos comunes por los cuales se incorporan lecturas en el proceso de enseñanza. Si tomamos en cuenta el contexto educativo del cual provienen los estudiantes sordos que se incorporan al CAED sería complicado pensar en trabajar con textos a menos de que se esté dispuesto a comenzar de aspectos básicos como la ubicación de ideas importantes o las partes que componen un texto.

Es importante hacer un breve paréntesis, pues algunos docentes de bachillerato solemos mencionar que no es nuestra labor enseñar a los estudiantes a leer, pero, ¿si no es nuestra labor de quién es? Incluso resulta común atribuir el problema de la lectura a los docentes de ciertas asignaturas como las de español. Lo cierto es que el tema de la lectura debiera ser una responsabilidad compartida entre los docentes que trabajamos en el bachillerato en general. Pues es una problemática común a todos.

Pienso, por ejemplo, cómo es que un estudiante resolverá un problema de matemáticas si no comprende el problema que se le está planteando, muchas veces durante mi paso por el CAED pude ver la dificultad que los estudiantes, pero sobre todo los sordos, tenían para resolver problemas matemáticos, cuando no tenían problemas para desarrollar los procedimientos. Es el mismo argumento que podría plantear el docente de matemáticas o de historia ¿o le enseño matemáticas o le enseño a entender un problema? Lo ideal es que el docente pudiera realizar ambas tareas en el estudiante. Lo cierto es que el tema de la lectura debiera abordarse en los primeros años de la vida escolar del estudiante, no obstante, la mayor parte de las veces el docente debe trabajar con lo que tiene y procurar sacar el mejor provecho de cada situación.

Volviendo al tema de la necesidad de la transposición didáctica la cual se hace necesaria ante la dificultad de los estudiantes sordos para trabajar con los textos, es necesario que el docente tome en cuenta los elementos para llevarla a cabo. Uno de ellos y a mi parecer el más importante está relacionado con la construcción del discurso que preferentemente deberá ser en lengua de señas, lo cual implica una doble interpretación por parte del docente, pues una vez elaborada su propia interpretación del texto, habrá que elaborar una segunda que sea comprensible para los sordos.

Esto, puede resultar complejo por dos razones, la primera porque la estructura de la lengua de señas y el pensamiento de los sordos no permite una explicación a través de un lenguaje literal ni metafórico como sucede en la traducción de cualquier otra lengua oral, por ello en la lengua de señas se habla de interpretar y no de traducir. En este sentido Koselleck menciona que “quién quiere expresar algo para hacerse entender lo primero que debe hacer es valerse del lenguaje sabido.”⁶²

Es por ello que, para interpretar, el docente requiere no sólo del conocimiento y manejo de la lengua de señas, antes requiere un ejercicio de análisis y comprensión del concepto que pretende enseñar, que a su vez le permita llevarlo a un lenguaje sencillo para finalmente expresarlo con tal claridad que el estudiante sordo pueda comprenderlo. Para Koselleck, incluso quien trata de decir algo nuevo, es este caso el concepto, debe poder hacer comprensible todo lo que quiere decir en el lenguaje dado, “para que el habla sea comprensible; todo el patrimonio lingüístico a de permanecer a disposición como algo dado.”⁶³

Esta serie de pasos para la interpretación de un concepto obliga a pensar en la dificultad que tiene la historia para ser comprendida a veces no sólo por el estudiante sino también por el docente. De esta manera, enseñar historia a estudiantes sordos mantiene latente un problema que demanda una compleja enseñanza de los conceptos, ya que, si el alumno logra aprenderlos, podrá incorporarlos a su lenguaje.

La enseñanza de conceptos históricos

Ahora bien, la historia no se concibe por sí sola, sino que es necesaria en ella, una articulación del lenguaje, es decir, un elemento lingüístico que la haga posible, esto resulta comprensible si tomamos en cuenta que todo hecho social se basa en premisas comunicativas y en premisas lingüísticas, ya sea orales o escritas. Al respecto Koselleck menciona lo siguiente:

Una Historia no se lleva a cabo sin el habla, pero nunca es idéntica a esta, no se puede reducir a ella. (...) más allá del lenguaje hablado, debe haber otras premisas y formas de ejecución de los sucesos que la hagan posible. Pienso en la gesticulación corporal, en el lenguaje que se transmite de forma

⁶² Koselleck. *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona, Paidós, 2001. 160 p. p.38

⁶³ *Idem*.p.38.

cifrada, en los rituales mágicos, (...) en las conductas grupales establecidas mediante símbolos (...)

En todos los casos, se trata de lenguajes comprensibles sin palabras.⁶⁴

Según Koselleck, las palabras son capaces de controlar formas de comportamiento y provocar acciones, dicho de otro modo, “las palabras y las acciones se influyen y potencian mutuamente”⁶⁵ por ello resulta importante la comunicación oral y escrita para la constitución de la historia, no obstante, la cita anterior nos remite a la idea de que puede prescindirse del lenguaje hablado y provocarse a partir de otros medios como los gestos, señales y símbolos actitudes y modos de comportamiento. Esto se debe a que, para él, en toda acción existen elementos extralingüísticos que pueden conducir a una historia, es decir, las condiciones geográficas, biológicas influyen en la constitución humana y a su vez en los acontecimientos sociales.

Para para Koselleck, lo importante es mostrar la estructura a largo plazo de la constitución social y de su transformación, sistematizando distintas expresiones lingüísticas de grupos o clases sociales, así como de su interpretación pues “sin formaciones sociales y sus conceptos, no hay Historia, ni puede experimentarse, ni interpretarse, ni escribirse, o narrarse.”⁶⁶ Mediante el lenguaje es posible aproximarse a lo sucedido y a lo que sucede en la historia, a su vez la historia contiene lo que puede expresarse a través del lenguaje, por ello en la Historia conceptual el lenguaje tiene suma importancia, pues constituye un indicador para la comprensión de la realidad. “Comprender algo o ser capaz de concebirlo, significa de un modo muy concreto, que el uso del lenguaje hace del hombre un ser poderoso.”⁶⁷

De acuerdo con Vygotsky, el lenguaje materializa y constituye las significaciones construidas en el proceso social e histórico a través de los conceptos. “Cuando los individuos los interiorizan, pasa a tener acceso a estas significaciones que, por su parte, servirán de base para que puedan significar sus experiencias, y serán, estas significaciones resultantes, las que constituirán su conciencia, mediando, de ese modo, en sus formas de sentir, pensar y actuar”.⁶⁸

⁶⁴ *Idem.* p. 14.

⁶⁵ *Idem.*

⁶⁶ *Idem.* p.12

⁶⁷ *Idem.* p.30

⁶⁸ Vygotsky, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona, Crítica. 1979. p. 103.

En Vygotsky, los conceptos se internalizan por la cultura. El pensamiento conceptual se funda en la actividad humana, el habla, capaz de actuar como generadora de la conciencia, pues el sistema de actividad del sujeto está determinado, en cada etapa, tanto por el grado de desarrollo orgánico como por el dominio en el uso de instrumentos (los signos).

De esta manera, al enseñar historia a estudiantes sordos se mantiene latente un problema que demanda la formación de conceptos, la cual debe ser considerada no sólo como parte del proceso de enseñanza, sino como una forma con la que el docente enfrenta al estudiante a entender su entorno histórico, social y cultural en la que sin duda alguna un factor importante para su desarrollo es el pensamiento conceptual.

Es necesario prestar atención al uso que hacemos del lenguaje, pero sobre todo a la forma en la que enseñamos los conceptos, esto lo menciono pues durante mi experiencia como docente y sobre todo en el trabajo con sordos pude darme cuenta de que muchas veces utilizamos un vocabulario cuyo significado creemos conocer porque es cotidiano o común a nuestra disciplina. El problema surge cuando queremos explicarlo en LSM, es ahí donde esto puede complicarse porque existen muchas palabras en español que no poseen una representación en lengua de señas, por lo que deben buscarse maneras de poder explicar ese concepto para que estas puedan tener una representación.

Esto me hace pensar un poco en las diversas formas en que Trepát propone la definición de un concepto, que son las mismas que pueden ser utilizadas por el docente para explicarlos ya sea a través de sinónimos si la palabra en cuestión no afecta por así decirlo el sentido de la explicación que se está dando, por ejemplo, régimen y gobierno pueden usarse como sinónimos al hablar del “régimen de Luis XVI” sin embargo, al explicar el significado de “siervo” resulta más fácil explicarlo a través de las características, puesto que decir que un siervo y un campesino significan lo mismo sería un error, esto lo menciono porque resulta más fácil para el estudiante sordo (no lo sé para el resto del alumnado) identificar al siervo con un campesino.

Una de las primeras afirmaciones que hace Trepát, en relación con el aprendizaje del vocabulario histórico, refiere al hecho de que, el que los estudiantes “no sepan cómo definir un concepto, no supone que no sepan historia.”⁶⁹ Efectivamente esto es así, sin embargo, tendríamos

⁶⁹ Cristófol A. Trepát. *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona, Graos, 1995. p.317

que pensar qué tipo de historia es la que conocen, pues esta generalmente tiende a ser aquella que los remite a fechas y personajes y que pocas veces los hace ser conscientes de los cambios y procesos que ocurren en el devenir histórico. Por su parte, situación más complicada enfrentan los profesores al enseñar historia a estudiantes sordos, pues en muchas de las ocasiones algunas de ellos no poseen ni siquiera este mínimo aceptable de conocimientos históricos que sirvan como referente o punto de partida.

Algunos de ellos refieren vagamente a fechas y personajes, pero de manera aislada y pocas veces encontrando relación entre un hecho y otro o entre un personaje y otro, en referidas ocasiones se ha mencionado que este es un problema que aqueja la enseñanza de la historia en general, sin embargo, insisto, esa situación es aún más evidente con los estudiantes sordos.

De ahí la necesidad de comenzar con cuestiones básicas como el aprendizaje del vocabulario, el cual resulta un primer acercamiento, no sólo a la comprensión de la historia, sino a un primer paso a niveles superiores de abstracción del conocimiento histórico, tal como la señala Trepát al decir que:

Una aportación de la Historia en el bachillerato, consiste en dotar al alumno de conceptos específicos de la disciplina cuyo uso resulten de interés para la comprensión de lo social de su presente y en relación explicativa con el pasado, *así como*, facilitar la comprensión de otros contextos de los cuales *el alumno* no tiene información previa.⁷⁰

La enseñanza de vocabulario histórico a los estudiantes sordos no se queda sólo en este pues a su vez les permite desarrollar otras habilidades que se encuentran íntimamente relacionadas con las problemáticas a las que se enfrentan en su proceso de aprendizaje y que tienen que ver con la escritura.

Enseñar conceptos resulta importante ya que muchos de ellos pueden ser difíciles de comprender para algunos estudiantes, pero sobre todo para los estudiantes sordos ya que “el vocabulario histórico no es homogéneo ni en su significación ni en su dificultad de comprensión (...) a veces la frontera entre concepto, vocabulario histórico y hecho histórico pueden no ser claros”⁷¹

⁷⁰ *Idem.* p. 318. (las cursivas son mías)

⁷¹ *Idem.* p. 319

Estas graduaciones en la dificultad de los conceptos pue darse al menos por tres razones según Trepát, los cuales responden al nivel de abstracción, alejamiento de las vivencias y del conocimiento de los alumnos o bien por la evolución o cambio de los significados a lo largo del tiempo.

Conceptos como esclavo y rey, resultan más fácilmente personalizables para el alumnado (ya sea por la experiencia de las noticias directas o de los medios de comunicación o por el visionado de filmes en contextos históricos o por el recuerdo de relatos de la infancia). Esta personalización parece facilitar un aprendizaje (...) Por el mismo motivo, a veces, conceptos similares en una época (como el de campesino y el siervo de la gleba) son comprendidos de manera distinta (más fácil de aprender el primero que el segundo).⁷²

Trepát señala que la adquisición y uso del vocabulario histórico, así como su aplicación en otros contextos distintos a los presentados en el aula poseen un carácter procedimental, sin embargo, los docentes que enseñan historia no suelen instruir a los alumnos sobre el proceso de cómo debe realizar las definiciones y la aplicación del léxico histórico.⁷³

En un principio, mi inexperiencia en la enseñanza a estudiantes sordos, me llevó a querer enseñarles todo el vocabulario que no conocían, para después enfocarme únicamente en aquellos conceptos que consideraba más relevantes para los temas que se abordaban y esto es un problema porque ¿qué y cuántos conceptos históricos deben enseñarse? La respuesta de Trepát es sencilla, “estos deben darse a partir del lugar donde se estudia la historia, de los objetivos del profesor, de los proyectos curriculares, del programa.”⁷⁴ En cuanto a la cantidad se refiere, el docente debe plantearse el reto de enseñar una cantidad mayor, con respecto del mínimo esperado por ser aprendidos por los alumnos.

Esto nos lleva a una problemática más que tiene que ver con ¿cuál es el mínimo de conceptos básicos que el alumno debería conocer al terminar el bachillerato? Realizando una investigación sobre los estudios referentes a la enseñanza de la historia en nuestro país, no encontré ningún parámetro sobre los conceptos mínimos requeridos por un estudiante de bachillerato, sin

⁷²*Idem.* p. 319-320.

⁷³*Idem.* p. 318.

⁷⁴*Idem.* p. 320.

embargo, coincido con Trepát, que aquellos conceptos que se enseñan debieran ser lo más generales⁷⁵ posible, de esta manera se estaría contribuyendo al desarrollo del conocimiento de los alumnos en otras áreas de aprendizaje.

Esto resulta sumamente interesante, sobre todo cuando hablamos de enseñar conceptos a los estudiantes sordos, pues para algunos de ellos será la única oportunidad de conocer, comprender y afirmar dichos conceptos los cuales pueden aplicar en diferentes circunstancias y momentos de su vida, incluso si no continúan estudiando. Pero en el caso específico del ámbito académico, esto sin duda permitiría un progreso más significativo en sus procesos de aprendizaje.

Con frecuencia los profesores tendemos a creer que los alumnos ya conocen los conceptos o bien, que les basta una explicación sencilla para que puedan comprenderlos de manera total. No obstante, es común darnos cuenta de que esto no es así, incluso algunos profesores que son especialistas del área de historia, se les dificulta comprender ciertos conceptos ¿y si ellos mismos no los comprenden como podrán enseñarlo a los alumnos?

Trepát señala algunas sugerencias que deben tenerse presentes al momento de enseñar los conceptos históricos y que aplican a la enseñanza de los estudiantes sordos, por ello me parece necesario retomarlos:⁷⁶

1. Se deben tener presentes y claros los conceptos históricos a los cuales se les dará prioridad en el proceso de aprendizaje con el fin de prestarles mayor atención.
2. Se deben seleccionar los recursos y materiales didácticos pertinentes que faciliten la percepción y concreción de los conceptos.
3. Se debe a lo largo de los temas, volver con frecuencia sobre los conceptos clave.

Adicional a ello, Trepát sugiere una cuestión que a mi parecer resulta sumamente importante en este proceso de enseñanza y que tiene que ver con el hecho de no fijarnos demasiado en nuestra propia comprensión de un concepto, un ejemplo sería la falta de ejemplos claros al momento de explicar, pues “el aprendizaje de los conceptos en Historia requieren ejemplificaciones constantes así como analogías para que los estudiantes puedan aprenderlo.”⁷⁷ Esto resulta

⁷⁵ Trepát realiza una división de los conceptos históricos para facilitar su aprendizaje, los divide en universales (Poseen mayor validez a través del tiempo y el espacio) y los específicos (de un momento o geografía concreta).

⁷⁶ *Idem.* p. 322-323.

⁷⁷ *Idem.* p. 322.

relevante, pues como se mencionó en el capítulo anterior, la ejemplificación, es la mejor forma en la que los sordos aprenden los conceptos, y no sólo los históricos.

Cómo enseñar conceptos históricos a estudiantes sordos

Como se mencionó anteriormente en el capítulo 1, el proyecto CAED se encuentra incorporado al sistema de bachillerato abierto, el cual se acredita a través de exámenes basados en libros de texto, por lo que el docente en el mejor de los casos, puede recurrir a la memorización de los contenidos a fin de asegurar la acreditación de los alumnos, sin embargo, en el caso de los sordos la memorización no es garantía para acreditar un examen. Esto debido a que, cuando el estudiante encuentra una estructura diferente (redacción modificada o sustitución de palabras por sinónimos que desconoce), tiene dificultad para responder.

Comencé a percatarme de esta situación cuando vi que mis alumnos con facilidad respondían de manera acertada las evaluaciones que yo elaboraba y aplicaba, pero reprobaban los exámenes oficiales de acreditación. Esto me llevó a cambiar la estructura y orden de las preguntas de mi evaluación, sin modificar el orden de las respuestas. El resultado fue que los mismos alumnos que en una prueba podían tener todas las respuestas correctas, en otro muy similar obtenían solo unos cuantos aciertos, y en ocasiones, ninguno.

Sin embargo, que un estudiante logre comprender los temas de un módulo, no es garantía de acreditación y los que logran conseguirlo suelen hacerlo con el mínimo requerido, es decir 6, pocos logran hacerlo en su primer intento y la mayoría lo consigue después del tercero, cuarto o hasta quinto. Por citar un ejemplo, en el último grupo con el cual realicé prácticas, había un estudiante que poseía gran claridad sobre los temas incluidos en el libro de texto, podía explicar a sus compañeros algunos conceptos y, sin embargo, llevaba cinco intentos a lo largo de dos años y aún no lograba acreditar la asignatura de Ser social y sociedad.⁷⁸

Este tipo de casos ejemplifica con claridad el abismo que existe entre el aprendizaje y la acreditación, por ello es necesario dotar al estudiante con todas las herramientas necesarias que le permitan no sólo la acreditación de un examen, sino en un primer momento la comprensión del pasado histórico que lo lleve posteriormente a niveles más avanzados y deseables a los cuales aspira un docente para con sus alumnos.

⁷⁸ Más adelante profundizaré en las características de este módulo y las posibles causas que dificultan su estudio y acreditación.

En este punto quisiera retomar el ejemplo de cómo enseñé a un grupo de estudiantes sordos (5 alumnos) el concepto de *Ilustración*, ya que me resulta significativo puesto que generó cierto grado de dificultad para ser comprendido por los alumnos y del cual pueden retomarse aspectos de análisis para ejemplificar el proceso de transposición al que me refiero. En el libro de texto de *Historia moderna de occidente* de Preparatoria Abierta se encuentra la siguiente definición de Ilustración:

Es el proceso histórico espiritual en el que el hombre occidental se propuso llegar, fuera de todo vínculo sobrenatural con Dios y sin preocupaciones religiosas por la salvación, a un orden de vida civilizada puramente terrenal, proclamando como único medio de lograrlo la Razón. Aunque este proceso se genera y se desarrolla durante el siglo XVII, tiene su culminación durante el siglo XVIII, por lo que a este siglo se le conoce bajo el nombre de la “Era de la Ilustración” o el “Siglo de las luces.”⁷⁹

Más allá la discusión que pudiera generarse en torno a la definición en sí misma o de si estamos de acuerdo con ella o no, no debemos perder de vista que esta constituye el punto de partida para el análisis y la comprensión de un tema, ya que a través de su análisis es posible comprender el contexto mismo del periodo y las ideas que se desarrollaron.

Uno de los primeros ejes de explicación que pueden desprenderse de esta definición es el correspondiente al tiempo histórico. Como lo he señalado, existe en los estudiantes sordos una especial dificultad para comprender los conceptos de temporalidad (proceso, periodo, hecho, duración, causa y consecuencia, entre otros), así como para ubicar y diferenciar periodos y características básicas de ellos.

Explicar a los estudiantes el concepto *proceso* conlleva a su vez un despliegue de explicaciones que van desde ubicar en una línea del tiempo aspectos que pudieran parecer tan básicos como la diferencia entre periodo (lapso de tiempo), en cuyo caso es necesario también dedicar un espacio para explicar las abreviaturas que muchas veces acompañan a dichas periodizaciones como *a. C.* (antes de Cristo), o *a. n. e.* (antes de nuestra era), *d. C.* (después de Cristo), *d. n. e.* (después nuestra era) o *e. C.* (era cristiana), así como la función de las preposiciones que acompañan las fechas tales como *de* (comienzo del periodo) y *a* y *hasta* (final del periodo). Por

⁷⁹ Alfonso Rubio y Rubio, et. al. *Historia Moderna de Occidente 1770-1870*. México, SEP- Prepa Abierta, 1983. p. 39.

último, puede aprovecharse la explicación de este concepto para introducir al estudiante a la idea braudeliana de corta, mediana y larga duración a través de la ejemplificación de ciertos procesos incluidos en la misma línea del tiempo y hacer la distinción entre un *acontecimiento* y un *proceso*.

En este punto podría pensarse que la explicación de estos detalles está de más y podrían ser considerados como obvios por algunos docentes, razón por la que no consideran necesario tomarse tiempo para explicarlos, sin embargo, nos sorprendería saber que son contados los estudiantes sordos que logran entender este tipo de cuestiones que constituyen el punto de partida para la comprensión del conocimiento histórico.

Un segundo eje es el que corresponde a la explicación de los conceptos de causas y consecuencias en la historia, ambos aspectos son utilizados tanto para explicar hechos y procesos por lo que, al profundizar en el concepto *hombre occidental*, es posible situar al estudiante en el origen de su construcción y el sentido que se le da a partir del surgimiento del renacimiento y el racionalismo moderno. Una vez más podría resultar obvio destacar el significado de causa y consecuencia y tal obviedad podría desembocar en una simple explicación de un antes y después, sin embargo, si pensamos detenidamente, las causas no enmarcan solamente el antes de un proceso, sino ciertos elementos específicos de ese antes que propician o facilitan el desencadenamiento de una serie de acontecimientos que culminan en hechos y procesos específicos, lo mismo pasa con las consecuencias, de ahí la importancia de explicar con detenimiento qué se entiende por cada uno de ellos.

Un tercer eje de explicación que puede desprenderse de esta definición tiene que ver con el concepto de contexto. Una vez más, a riesgo de parecer obvio, es necesario explicar a los estudiantes qué es lo que se tiende por él, así como los elementos que lo conforman, es decir el tiempo (fechas) y el espacio (ubicación geográfica) así como los aspectos sobre los que se puede enfocar, ya sea económico, político, social, cultural, o ideológico, con sus respectivas explicaciones. Situar a los estudiantes en un contexto puede resultar enriquecedor, sobre todo, porque es posible profundizar en aspectos que llaman su atención, por ejemplo en costumbres y vida cotidiana que les son más cercanos, tal vez porque pueden relacionarlo con películas o documentales que han visto.

Como hemos visto hasta ahora, por lo general, la enseñanza a estudiantes sordos conlleva la necesidad de la explicación de conceptos clave, los cuales a su vez requieren la explicación de otros conceptos para tener de esta manera una idea más clara de lo que se pretende enseñar. Pero la tarea de trasposición no acaba aquí, es necesario que el docente refuerce la explicación con imágenes que permitan una construcción mental. Muchos de los conceptos en la historia resultan abstractos, es decir, carecen de una imagen mental que nos remita a ellos de manera específica, por lo que la selección de estas constituye nuevamente una tarea minuciosa por parte del docente ya que dicha selección no puede hacerse a la ligera.

Generalmente, a menos que la imagen ilustre un hecho o acontecimiento, resulta complicado encontrar imágenes que describan lo que pretendemos explicar, el ejemplo más claro es el concepto *Ilustración* ¿qué imagen puede usarse para ejemplificarla? Resulta complicado, por lo que se sugiere que al trabajar con imágenes estas sean utilizadas solo como apoyo y no dar por hecho que por sí sola explicará todo lo que pretendemos, pues se corre el riesgo que el alumno la retome de manera literal.

Un problema que se presenta al enseñar conceptos históricos es que muchas palabras en español no tienen un equivalente a lengua de señas y esto se debe a que de cierta manera los sordos no habían tenido necesidad de hacer uso de ellas, sin embargo, su presencia cada vez más activa en otros ámbitos, incluidos el académico, han generado la necesidad de ampliar dicho vocabulario.

Es pues, la participación de los sordos en diferentes áreas y esta necesidad de comunicación lo que ha permitido que, en algunas ocasiones, entre ellos, se generen señas locales para designar aquellos conceptos que resultan necesarios para el aprendizaje de una disciplina. Las señas surgen de los sordos y para los sordos y en esa necesidad que tienen de apropiarse del mundo que los rodea a través del lenguaje.

En el CAED, tuve oportunidad de conocer a un joven sordo, maestro de matemáticas, que estudiaba ingeniería en la UAM- Azcapotzalco (al parecer, el único sordo que estudiaba en la institución, pues no hay precedente de que otros sordos lo hayan hecho antes o durante el tiempo en el que él estuvo como estudiante). Él cuenta que tuvo que crear su propio sistema de señas para designar algunos conceptos importantes de su área, señas que solamente él entendía, y las cuales había inventado, evidentemente no para comunicarse, pues no había otros sordos

estudiando con él, sino porque según él, era la manera más fácil en que podía recordar los temas cuando estudiaba para un examen.

Algo similar ocurrió con los alumnos sordos que cursaban conmigo la asignatura de Historia Moderna de Occidente, los cuales luego de varias sesiones, lograron comprender y después asignar una seña para el concepto de *Ilustración*, la cual se utilizó única y exclusivamente dentro del salón de clases, aunque después se extendió entre algunos compañeros que cursaban la asignatura, no sin previa explicación del concepto y la razón de la asignación de la seña. Esto principalmente porque fuera del contexto de la clase, la seña perdía su significado.

Es importante aclarar que la asignación de las señas que surge de los sordos no se realiza manera arbitraria, pues en esencia, contienen o deberían contener parte de la idea que pretenden representar. Por ello es muy fácil distinguir, al menos por los que poseen más experiencia y dominio de la lengua de señas, aquellas que han surgido de la comunidad sorda y las que provienen de los oyentes.

Un ejemplo es el de la seña de *leche* la cual, en un su sentido más original, es representada por la acción que simula el acto de ordeñar a una vaca (ambas manos con el puño cerrado y haciendo leves movimientos de arriba abajo). (Ver imagen 1) Y la seña de *leche* influenciada por el español signado, la cual es representado por la misma acción de ordeñar, sólo que, en lugar de los puños cerrados, las manos forman la letra *L*, inicial con la cual comienza la palabra. (Ver imagen 2).



Imagen 1



Imagen 2

En el caso de la seña para *Ilustración* acordamos representarla con las manos a la altura del rostro cubriendo los ojos (ver imagen 3) para después hacer el movimiento como si se estuviera

abriendo una puerta (ver imagen4). Esta seña representaba, para los estudiantes, la apertura de la mente ante los avances, descubrimientos y el conocimiento que se dieron durante el llamado Siglo de las Luces. Al preguntar a los alumnos qué significaba la seña de *Ilustración*, Ignacio dijo “es por ejemplo, cuando no sabes y después sí, es como abrir la mente al conocimiento”. Si nos detenemos a pensar un poco en estas interpretaciones, esta expresa de manera textual la definición del libro de texto que es la siguiente: “La ilustración es el proceso histórico-espiritual, donde el hombre occidental se desvincula de todo conocimiento sobrenatural de la existencia de Dios y proclama un orden de vida basado en la razón”⁸⁰. No obstante, entrañan la idea principal, la cual para poder ser comprendida requirió de la comprensión del concepto *razón*, entendida como la inteligencia humana.



Imagen 3



Imagen 4

Otro de los retos que resultan relevantes al momento de enseñar historia a los sordos, tiene que ver con la dificultad que poseen para entender los conceptos de tiempo y las cronologías. Sacks menciona, que hasta que los sordos no hayan adquirido una plena competencia lingüística, no podrán entender conceptos como tiempo, unidades temporales, tiempos verbales, relaciones cronológicas y la simple idea de medir el tiempo como acontecimiento.⁸¹ Para comprender mejor esto, presenta el caso de Joseph:

⁸⁰ Alfonso Rubio. *op. cit.*

⁸¹ Oliver Sacks. *Veo una voz*. Barcelona, Editorial Anagrama, 2003. p.100.

Joseph no había podido explicar por ejemplo como había pasado el fin de semana... en realidad no podía preguntárselo en señas (...) No era sólo el lenguaje lo que le faltaba, no había era evidente, un sentido claro del pasado, de “ayer” como diferenciado de “hace un año”. Había una ausencia de sentido histórico, una vida que carecía de dimensión histórica u autobiográfica, la sensación de una vida que no existía más que en el momento, en el presente.⁸²

Volviendo a la asignatura de Historia Moderna de Occidente, recuerdo la dificultad que me causaba explicar a los estudiantes factores multicausales o acontecimientos simultáneos, pues concebían el transcurso de la historia como algo lineal y secuencial. Una de las formas que me permitió favorecer el aprendizaje de las ubicaciones temporales, fue el uso de líneas de tiempo acompañadas de muchas imágenes con el fin no sólo de que pudieran identificar épocas y acontecimientos sino también relacionarlos con otros, anteriores y posteriores. Este tipo de estrategias fueron de gran ayuda, pues el hecho de materializar visualmente el tiempo, permitía a los estudiantes poder comprender de mejor manera, estos conceptos tan abstractos.

Cómo aprende conceptos los estudiantes sordos

Ahora la pregunta interesante aquí es ¿cómo aprenden conceptos los sordos? Recuerdo que en una de las clases realizando una lectura nos topamos con el concepto *moral*. Cuando les pregunté su significado ninguno de los presentes supo responder. Intenté explicarlo dando el significado más sencillo que se me vino a la mente “son normas sociales que diferencian las acciones correctas de las incorrectas para actuar dentro de la sociedad”. Mi definición parecía sencilla, sin embargo, no logré que pudieran entenderla por lo que comencé a explicarla a través de ejemplos. “Un ejemplo de moral sería, por ejemplo... la creencia de si es correcto o no abortar, algunos están a favor y otros en contra, pero al final es una decisión personal que depende de tus valores y tu educación”. Los ejemplos en muchas de las ocasiones tendían a ser reiterativos y enfáticos con el fin de que la idea quedara clara.

Después de que ellos habían entendido la idea central, les pedía que buscaran un ejemplo diferente, cuando lograban hacerlo me quedaba completamente claro que habían entendido el concepto. Es importante mencionar que no siempre inventaba una seña para cada nuevo concepto aprendido, en ocasiones hacían una adaptación de un concepto ya conocido. En el caso de *moral* usábamos la seña de *educación* (manos cruzadas a la altura de los hombros con la palma de las

⁸² *Idem.* p. 78

manos con la forma de la letra E) (ver imagen 5), la cual después se modificó, cambiando la forma de la palma de la mano de la letra E por la letra M de *moral* (ver imagen 6).



Imagen 5



Imagen 6

En este sentido es importante tomar en cuenta que para Koselleck hay una diferencia entre palabra y concepto. “La palabra remite a posibles significados que pueden ser asociados con la misma, dependiendo del contexto y la situación, mientras que el concepto siempre condensa en sí una pluralidad de significados”.⁸³

Los estudiantes sordos no sólo aprenden los conceptos a través de los ejemplos, también es a través de ellos, que los explican. Es decir, tienden a ejemplificar y no a definir, cuando se les pregunta qué es lo que entienden por algún concepto. En otra ocasión, me tocó ver una seña que no conocía y al preguntar por su significado un sordo comenzó a responderme a través de ejemplos. Hacía la seña y decía, “por ejemplo”, e ilustraba alguna situación en la que la seña se usaba, al terminar me preguntaba si había entendido y si no, ilustraba otro ejemplo hasta que yo lo comprendiera. Esto me resultaba interesante pues parecía ser una forma común de aprender y de enseñar entre ellos.

Para Koselleck, un concepto está inserto en un contexto de sentido; es parte de una realidad, la cual también ayuda a cambiar. De esta forma, el concepto brinda acceso a un conjunto de

⁸³José Javier Blanco. *La historia de los conceptos de Reinhart Koselleck: conceptos fundamentales, Sattelzeit, temporalidad e histórica* Politeia, vol. 35, núm. 49, julio diciembre, 2012, pp. 1-33. Universidad Central de Venezuela Caracas, Venezuela. p. 7

experiencias que caracterizan a ese contexto específico. De tal modo que “la posibilidad de la enseñanza de la historia como una disciplina, se basa en la aprehensión lingüística de los acontecimientos y experiencias a través de conceptos”.⁸⁴

Por esta razón, resulta importante estudiar con los estudiantes el significado de un concepto, pero también todas aquellas palabras o conceptos asociados, que les permitan actualizar y ampliar su lenguaje creando a su vez en ellos nuevas experiencias de aprendizaje.

Consideraciones preliminares

Como podemos ver, enseñar a estudiantes sordos, requiere por parte del docente una actitud siempre activa, que les permita ir adquiriendo el aprendizaje de nuevos conceptos, esto visto solo como el punto de partida, pues resulta complicado pensar en niveles superiores de los cuales nos han hablado ya algunos autores como son el pensamiento histórico, la empatía histórica, la crítica de fuentes etc., sin que antes el alumno posea las nociones que estructuran las narraciones sobre el pasado.

En el ámbito de la enseñanza de la historia, esta cuestión es progresiva, pues antes de que los estudiantes sordos adquieran habilidades tales como la reflexión, la conciencia histórica o una capacidad de análisis y de crítica, es necesario remontarnos a cuestiones más básicas como lo son, la comprensión de conceptos, la diferenciación entre causas y consecuencias, la ubicación de temporalidades, la adquisición de la habilidad para cuestionar y cuestionarse y luego entonces podrán tomar conciencia del mundo que les rodea. Viéndolo desde esta perspectiva, el camino es largo por recorrer, no obstante, se ha dado el primer paso.

⁸⁴ *Idem.* p.4.

Capítulo 3. Estrategia metodológica. Enseñar conceptos históricos con LSM

Una vez que se han planteado los elementos que nos permiten comprender un poco más el proceso de aprendizaje de los estudiantes sordos y la manera en la que pueden ser abordados los conceptos históricos para su aprendizaje, quisiera céntrame en relatar la forma en la que aplique estos fundamentos en la planificación, implementación y evaluación de una intervención didáctica orientada a la enseñanza de estudiantes sordos.

Metodología

La presente investigación representa un estudio de caso, la cual, según María Paz Sandin “constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social”⁸⁵ según la autora este método tiene los siguientes rasgos: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo por lo que suelen ser de interés en “la educación, ya que en su mayoría son representadas por personas y programas”.⁸⁶

En el marco de estos elementos la presente investigación estuvo orientada en poner en práctica un conjunto de estrategias para enseñar conceptos históricos a estudiantes sordos en el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad Número 2, “Jesús Reyes Heróles”. Como se describirá más adelante, a lo largo y ancho del país existen estos centros de atención, pero incluso dentro de la ciudad de México, las características y particularidades de los alumnos que asisten a ellos son radicalmente diferentes, pues como hemos explicado anteriormente, sus procesos de aprendizaje están íntimamente relacionados con el contexto en el que se desenvuelven.

Más adelante la autora menciona que “de un estudio de caso, se espera que abarque la complejidad de un caso particular (...) para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.”⁸⁷ En este sentido, aunque no podemos asegurar que el aprendizaje de los estudiantes sordos que asisten al CAED 2 sean similares a los del resto del país, ni que las estrategias planteadas funcionen de la misma forma en unos y otros; si podemos vislumbrar un

⁸⁵ María, Paz Sandin Esteban *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Editorial Mcgraw Hill. México, 2003. p.56

⁸⁶ *Idem*.

⁸⁷ *Idem*.p. 57

panorama que nos permita afrontar las problemáticas que surgen en su proceso de aprendizaje, sin importar su contexto.

Población y muestra

Miguel Martínez señala que en toda investigación cualitativa deben existir criterios que permitan dar formalidad a los objetivos establecidos, por lo tanto, “no podrá estar constituida por elementos aleatorios, escogidos al azar y descontextualizados (...), sino por un todo sistémico con vida propia”.⁸⁸

La presente investigación se realizó en todas sus sesiones con el mismo grupo de estudiantes sordos a lo largo de cuatro sesiones de dos horas cada una, en un periodo de dos semanas, en la cual se contó de manera constante con la asistencia de entre 8 y 10 alumnos. El contexto de los alumnos así como de las instalaciones, los recursos tecnológicos y detalles de las sesiones se describirán más adelante.

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Según Ignacio López Moreno, los datos entro del estudio de caso pueden obtenerse mediante diversos medios tales como “entrevistas, observación participante, observación directa, documentación, diarios de clase, charlas informales, fotografía de paisaje, filmación de ritualidades, etcétera”.⁸⁹

El mismo autor destaca que lo observado debe recogerse en notas de campo, las cuales se caracterizan por ser: “(a) completas, precisas y detalladas; (b) incluir tanto la descripción de sujetos, escenarios y sucesos, así como también las emociones, interpretaciones y acciones del observador”.⁹⁰

Las anteriores características me sirvieron de orientación para recabar notas a lo largo de la puesta en marcha de la estrategia. Pues hice uso del diario de clase, donde anoté algunas impresiones sobre mi trabajo con los estudiantes y datos que me parecieron importantes los

⁸⁸ Martínez, Miguel. *La investigación cualitativa (Síntesis conceptual)*. Venezuela, Universidad Simón Bolívar, 2006. p. 179.

⁸⁹ Güereca Torres, Raquel (Coord.) *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida*. México, UAM, 2016. .p 110.

⁹⁰ *Idem*. p.111

cuales surgieron a través de charlas informales que se dieron antes y después de trabajar con ellos. Otro elemento que resulto sumamente importante para mi trabajo fue el uso del video, ya que el registro de las sesiones de trabajo se llevó a través de ellos, con previa anticipación, solicité permiso a la responsable del centro y a los estudiante y les expliqué los fines de la grabación, la cual era, mayor obtención información posible de la actividad que iba a realizar.

Debido al carácter viso-gestual de las lenguas de señas, este instrumento se presentó como el más idóneo para la recolección del de datos pues me permitió recuperar situaciones comunicativas con los estudiantes y sacar nuevas conclusiones que a simple vista no recordaba. Esto porque según Martínez, “Su aporte más valioso radica en que nos permiten volver a los “datos brutos” y poder categorizarlos y conceptualizarlos de nuevo”.⁹¹

Análisis de los resultados

El presente trabajo se centra en analizar los resultados obtenidos a través de actividades y ejercicios realizados por los estudiantes, durante el desarrollo de las prácticas donde se pusieron en marcha algunas estrategias para el proceso de aprendizaje de los estudiantes sordos. Dichos resultados que pueden entenderse mejor con el repaso previo que se han hecho en los capítulos anteriores sobre las características de los estudiantes y las dificultades a las que se enfrentan en su proceso de aprendizaje.

Existen diversas formas en las que los individuos aprenden, pero estas se vuelven más notorias cuando de enseñar a estudiantes sordos se trata, pues como ya expliqué, su aprendizaje depende de varios factores que van desde el contexto donde crecieron, sus conocimientos, aspectos emocionales como seguridad, su capacidad para sociabilizar y por su puesto su dominio de la lengua de señas, así como las instituciones donde recibieron su formación inicial antes de ingresar al bachillerato, entre otros.

Describir el contexto donde se llevó a cabo la práctica resulta igual de importante que el relato de la implementación y desarrollo de la estrategia pues nos permitirá más adelante hacer un mejor análisis de los resultados de la estrategia implementada en las siguientes líneas me enfocaré en ese aspecto.

⁹¹ Martínez, p. 179.

Los CAED

Como ya se mencionó con anterioridad, en 2009 comenzaron a operar de manera conjunta 5 Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) que dependen directamente de la Dirección de Sistemas Abiertos (Preparatoria Abierta), el CAED 1 ubicado dentro del Centro de Estudios de Bachillerato No1 “Moisés Sáenz Garza”, el CAED 2 ubicado dentro del Centro de Estudios de Bachillerato No2 “Jesús Reyes Heróles”, el CAED 3 ubicado dentro del Centro de Estudios de Preparatoria Abierta (CSPA) de Iztapalapa, el CAED 4 ubicado dentro de las oficinas administrativas de la Dirección general de Bachillerato y el CAED 5 el cual posee una sede independiente dentro de una oficina del gobierno de la Ciudad de México en la delegación Venustiano Carranza.⁹² Finalmente en 2016, se abrió el CAED 6 ubicado dentro de las oficinas del DIF, en la delegación Coyoacán. En la actualidad la Ciudad de México cuenta con 23 CAED, sin embargo, únicamente estos 6 que menciono dependen directamente de la Dirección de Sistemas Abiertos, la cual es encargada de gestionarlos y administrarlos.

Algunos CAED se abrieron inicialmente en espacios ubicados dentro de las oficinas de CSPA (a excepción del CAED 5 y el CAED 6) compartiendo los mismos espacios de oficinas y aulas aunque con personal administrativo y docente distinto. Esto se debe a que antes de que los CAED surgieran, ya había estudiantes con discapacidad inscritos en la preparatoria abierta quienes asistían a asesorías regulares sin contar con algún tipo de adaptación en los materiales de estudio y procesos de enseñanza y sin apoyos o facilidades para presentar los exámenes de acreditación.

En un principio los CAED fungieron como una extensión de los CSPA para recibir y atender a los estudiantes con discapacidad por lo que se adoptó el mismo modelo de atención que éste. Caracterizado por horarios flexibles donde los estudiantes cuentan con la posibilidad de asistir a asesorías de la asignatura que se esté cursando dos horas por semana, ofreciéndoles de esta manera la posibilidad de estudiar de manera independiente apoyándose únicamente de los libros de texto así como de actividades y evaluaciones que los asesores elaboran para verificar su progreso antes de presentar el examen oficial.⁹³

⁹² Para ubicar las direcciones de cada uno de los centros CAED, se puede consultar la siguiente página: <https://sites.google.com/a/dgb.email/enlace-caed/home/sobre-los-caed/cdmx> consultada el 28 de marzo de 2020.

⁹³ Antes de continuar quisiera aclarar que dentro del sistema de Preparatoria Abierta se utiliza el concepto de asesoría y no de clase debido a que se da por sentado que el estudiante realiza de manera individual su proceso de

Conforme la marcha y dadas las características de los estudiantes que atendían, los CAED fueron independizándose de CESPAs no solo respecto a los espacios que compartían, (comenzaron a asignarse aulas específicas y en otros casos como el de CAED 2 y 6, se construyeron edificios propios) también su modelo de atención se definió conservando algunas similitudes que se fueron adaptando a las necesidades de los usuarios. Por ejemplo, los alumnos de CAED no acuden a asesorías diariamente, sino que se les asignan horarios para dar seguimiento y continuidad al estudio de los módulos que estén cursando y aunque en la mayoría de los casos los asesores explican y desarrollan los temas con profundidad, se busca que los alumnos aprendan a estudiar de manera independiente ya que la acreditación depende exclusivamente del resultado que obtengan en el examen oficial.

En CAED, más que dar asesorías para resolver las dudas de los estudiantes, se imparten clases en las que se agrupan los alumnos según su discapacidad. Los grupos generalmente no exceden los 10 estudiantes y en ocasiones se brinda atención individual (esto generalmente depende del ritmo de aprendizaje del estudiante). La mayoría de los asesores de CAED proporcionan a los estudiantes materiales de apoyo para facilitar el estudio de la asignatura, estos suelen ser resúmenes del libro de texto, guías de estudio, apuntes, cuestionarios y evaluaciones parciales que ayudan a hacer un seguimiento del progreso de los estudiantes y saber si se encuentran listos para la presentación y acreditación del examen oficial (en el anexo 1 se muestran algunos ejemplos de actividades).

En CAED los estudiantes pueden presentar cuatro tipos de evaluación, diagnóstica, parcial, integral y oficial o de acreditación. La evaluación diagnóstica se realiza al inicio del estudio del módulo y sirve para hacer un balance, para saber cuáles son los conocimientos con los que cuentan los estudiantes. Una vez iniciado el estudio de la asignatura, los asesores aplican evaluaciones parciales para conocer su progreso. Los libros de texto del Nuevo Plan de Estudios (NUPLES) se componen en su mayoría de 3 unidades, tal es el caso del módulo de Ser social y sociedad, por lo que, preferiblemente, cada parcial se conforma con el contenido de cada una de las unidades.

aprendizaje y acude únicamente a resolver dudas o a recibir material de apoyo para su estudio dentro de las asesorías. Por su parte el concepto de asesor refiere justo al papel que desempeña el profesor dentro de la institución, pues brinda asesorías para resolver dudas específicas sin necesariamente dar continuidad a los contenidos de un módulo, aunque está de más decir que sus funciones van más allá de esto.

Cuando se concluye el estudio del módulo los asesores aplican la evaluación integral. En ella se incorporan todos los contenidos que se deben dominar para presentar el examen de acreditación. Aunque no es obligatorio, se establece como requisito que el estudiante obtenga 80% de aciertos para que se le permita presentarlo ya que esto representa mayores probabilidades de aprobarlo en los primeros intentos. Con esta estrategia se pretende no sólo cuidar las estadísticas de acreditación internas de cada centro, también disminuir los estragos nocivos que los intentos fallidos producen en la confianza y estado anímico de los alumnos.

Estas evaluaciones marcan en cierta medida el camino que debe recorrer un estudiante que asiste al CAED para la acreditación de los módulos que conforman el plan de estudios, pero no son obligatorios, a excepción del último. Por ello, para alcanzar el objetivo de acreditación se requiere un esfuerzo conjunto. Los docentes deben proporcionar la mayor cantidad de herramientas que faciliten el estudio y comprensión de los contenidos, por su parte los estudiantes sordos que cursan la Preparatoria Abierta deben aprender a ser responsables, constantes y disciplinados en la organización de sus tiempos para el estudio ya que el proceso puede ser largo y cansado para ambas partes. Hay muchas cosas que dificultan cursar el bachillerato en esta modalidad, (la estructura del Nuevo Plan de Estudios, los contenidos de los libros y los exámenes que no fueron elaborados pensando en las características de los estudiantes de CAED) por ello el esfuerzo de ambos también es mayor.

Ahora que se tiene un panorama general del CAED y su modelo educativo, quisiera enfocarme en describir el lugar donde llevé a cabo mi estrategia ya que el espacio destinado para las asesorías varía dependiendo de las instalaciones donde se ubica el CAED. Tuve la oportunidad de laborar en tres centros diferentes (1, 2 y 4) y esto me permitió hacer algunas comparaciones.

A diferencia del CAED 1 y 4, que comparten espacios para las asesorías con CSPA, el CAED 2 brinda servicio en un edificio construido de manera exclusiva para su operación, este cuenta con rampas, barandales, guía podotáctil, señalamientos en braille y baños adaptados para personas con discapacidad. Es una sola planta con forma rectangular y tiene cuatro espacios del mismo tamaño, cada uno con entradas independientes por los costados. Dos de ellos están destinados de manera exclusiva como salones, cuentan con pupitres, pizarrón, escritorio y ventilador. Un tercer salón se encuentra equipado con cinco computadoras, proyector, grabadora, televisión, impresora braille y un pequeño estante con libros, es una especie de sala audiovisual que está a disposición

de los estudiantes y asesores. El cuarto que da a la entrada del centro se divide en dos y alberga las oficinas de la responsable y la auxiliar del centro respectivamente. Estos espacios están equipados con computadora, impresora de tinta y línea telefónica con acceso a internet, en ellos también se imparten clases cuando la demanda del centro lo requiere.

Los espacios con los que cuentan los CAED, suelen ser reducidos por lo que es común que los asesores compartan los espacios de aulas y oficinas para impartir sus clases. El CAED 2 no es la excepción ya que a pesar de contar un espacio un poco más amplio que otros, también enfrenta esta dificultad. Aunque esta situación se sortea al igual que en el resto, debido a que los grupos que se forman suelen ser reducidos y en ocasiones se atiende a estudiantes de manera individual o se distribuyen en las aulas según su discapacidad para evitar interferir lo menos posible entre ellos.

La puesta en práctica de la estrategia se llevó a cabo en el mes de mayo de 2017 cuando todavía me encontraba estudiando la maestría. Con tiempo solicité permiso a la licenciada Martha Tapia, responsable del centro, quién me brindó todas las facilidades para trabajar. Me pidió que, de ser posible, trabajara el módulo de Ser social y sociedad pues, para los estudiantes sordos resultaba complicado estudiarlo, algunos ya habían presentado más de tres veces el examen oficial sin lograr acreditarlo y otros, a pesar de haber estudiado durante un tiempo prolongado la materia, no se sentían preparados y preferían no presentarlo.

La responsable me comentó que este grupo de estudiantes había cambiado varias veces de maestro, por ello no contaban con la continuidad que requiere el estudio de cualquiera de los módulos y la asesora que los apoyaba en ese momento llevaba poco tiempo de haberse incorporado al plantel. Platicando con algunos de ellos pude notarlos desanimados, preocupados por su avance y hasta cierto punto hartos de la asignatura lo cual me hizo comprometerme aún más con ellos.

El grupo estaba integrado por 10 estudiantes sordos, de diferentes edades entre los 17 y 35 años, 4 mujeres y 6 hombres. Todos ellos sordos y usuarios de la LSM, a excepción de una alumna, la mayor de todos, que era hipoacúsica (es decir, alcanza a escuchar con el apoyo de un auxiliar auditivo lo cual le permite expresarse de manera oral, pero que también era usuaria de la LSM). Todos eran sordos hijos de padres oyentes y adquirieron la lengua de señas a través de las instituciones donde realizaron sus estudios previos. Cuatro de ellos estudiaron la secundaria en el

Centro Clotet, tres provenían de IPPLIAP, uno de ellos era egresado del CAM 17, otra alumna había egresado de una escuela regular y de la otra no se tiene dato. La mayoría llevaba en promedio dos años de haber comenzado sus estudios en CAED, a excepción de Jerónimo que estaba por cumplir 4, y de Elizabeth, que llevaba escasos 6 meses de haber ingresado.

Revisando el módulo me percaté de que a pesar de no ser propiamente de historia, era posible abordar algunos temas que corresponden a etapas y procesos históricos de las sociedades humanas que pueden abordarse a partir del aprendizaje de conceptos, los cuales pueden relacionarse con otros temas del módulo y contribuir a que los estudiantes sordos tengan un primer acercamiento a la construcción del conocimiento histórico.

El módulo de Ser social y sociedad y sus contenidos históricos

Como ya se mencionó anteriormente, el Nuevo Plan de Estudios de la Preparatoria Abierta (NUPLES) vigente a partir del año 2012, está integrado por 22 módulos, de ahí que también se le conozca cómo Plan modular o Plan 22. Este plan responde a los acuerdos y directrices de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la cual exigió la homologación y adecuación de todos los planes de estudio de bachillerato a partir del enfoque por competencias. El plan NUPLES se encuentra estructurado por dos componentes, el disciplinar y el profesional. El primero con 21 módulos, a su vez jerarquizados y distribuidos en cinco niveles ⁹⁴ (ver anexo 1).

En el nivel 1 Bases, se enfatiza en el desarrollo de las competencias básicas para el aprendizaje y el estudio independiente, así como el reconocimiento del servicio educativo que se ofrece en la preparatoria abierta y su gestión en este proceso. En el nivel 2 Instrumentos, se desarrollan las competencias que inducen un primer acercamiento a los saberes disciplinares, así como la utilización del lenguaje propio de los cinco campos de conocimiento (comunicación, matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales y humanidades).

En el nivel 3 Métodos y contextos, se busca consolidar la formación teórica y metodológica de las disciplinas a fin de que los estudiantes las vinculen con experimentos e investigaciones. En el nivel 4 Relaciones y cambios, se propone la integración de competencias de los diferentes campos disciplinares lo que implica que los módulos representan una complejidad mayor en los

⁹⁴ SEP. *Documento base para el servicio de preparatoria abierta*. p. 6-8. Disponible en: https://www.prepaabierta.sep.gob.mx/plan_estudios/documentobase-pa-nuples.pdf consultado el 27 de abril de 2020.

saberes que se desarrollan ya que buscan llegar a niveles de análisis a través del uso de herramientas matemáticas para la comprensión e interpretación de fenómenos naturales y procesos sociales.

En el nivel 5 Efectos y propuestas, se busca consolidar la reflexión y el análisis de las diversas problemáticas relacionadas con la optimización de los recursos naturales y la atención a las necesidades sociales y humanísticas. Finalmente, el componente profesional que promueve en el estudiante el desarrollo de saberes procedimentales que le posibiliten el desempeño de actividades relacionadas con un campo laboral específico.

Cada módulo cuenta con un programa de estudio y su importancia radica en que este indica la extensión y profundidad con la que deben ser abordados los contenidos. Contienen información relacionada con las competencias genéricas y profesionales básicas que se desarrollan en cada módulo, el enfoque disciplinar, las unidades de aprendizaje, así como recomendaciones didácticas y bibliografía recomendada. De ellos también se desprenden los materiales educativos (libros) y las evaluaciones de acreditación.⁹⁵

Los materiales educativos responden a las necesidades de la modalidad estudio de Preparatoria Abierta (certificación por evaluaciones parciales) por ello, los libros que se elaboran con base en cada módulo, representan el material más importante con el que cuentan tanto los estudiantes, para realizar su proceso de aprendizaje de manera independiente, como para docentes, que se guían con ellos para la impartición de sus asesorías pues de sus contenidos se desprenden las preguntas que integran el examen de acreditación.

Todos los libros cuentan con las mismas características, incluyen los saberes formales de cada uno de los campos de conocimiento, los propósitos formativos y los indicadores de desempeño que se deben alcanzar, consideran los conocimientos previos y los vinculan con nuevos aprendizajes, promueven el interés a través de temas y problemas relacionados con el contexto de los estudiantes y proporcionan evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas, todo ello a través de la presentación gradual de la información.⁹⁶ Cabe destacar que las personas que elaboraron cada uno de los programas de estudio no fueron las mismas que realizaron los libros ni las evaluaciones, sino que se valieron de especialistas en cada uno de los rubros y áreas de conocimiento que conforman el plan de estudios.

⁹⁵ *Idem.* p. 11.

⁹⁶ *Idem.* p. 13.

Actualmente es posible adquirir los libros tanto de manera física en las librerías Educal, como en formato digital a través del entorno virtual de Preparatoria Abierta⁹⁷ lo cual hace un poco más accesible su adquisición. En el caso de CAED, se cuenta con adaptaciones descargables de cada uno de los libros en formato Braille y audiolibros para los alumnos con discapacidad visual y glosarios en lengua de señas para estudiantes sordos.⁹⁸

Son pocos los estudiantes de CAED que compran los libros, la mayoría utiliza los materiales que proporcionan los asesores de manera gratuita ya que, de manera general, los centros cuentan con insumos (papel e impresoras) para proporcionárselos. En el caso de los alumnos sordos la utilidad del libro resulta nula y poco práctica debido a las dificultades que poseen para la lectura y la comprensión de los textos, tema del cual ya hablé con anterioridad.

En todo caso son los profesores los que echan mano de este recurso, el cual les sirve como guía para impartir sus asesorías y para la elaboración de materiales (ejercicios, resúmenes, presentaciones y evaluaciones) que ayuden a los estudiantes en su preparación para el examen de acreditación.

El módulo Ser Social y Sociedad forma parte del segundo nivel y se enmarca dentro del campo disciplinar de las Humanidades y Ciencias Sociales, el cual comprende disciplinas que estudian al individuo y a la sociedad, como son: Sociología, Ciencia Política, Historia, Economía, Antropología, Lógica, Filosofía, Ética, Estética y Administración. Su propósito formativo busca que los estudiantes identifiquen los procesos históricos y sociales que le han permitido al ser humano la construcción de sociedades, que puedan situarse como agentes sociales y que logren proponer soluciones a los problemas sociales de su entorno.⁹⁹

La dificultad del módulo radica principalmente en que este representa, el primer acercamiento al área de Humanidades y Ciencias Sociales que los estudiantes sordos tienen durante su paso por el bachillerato El libro es breve, pero los contenidos que aborda son extensos y complejos. En él, se revisan teorías y métodos de investigación de las Ciencias Sociales, las cuales se espera sean

⁹⁷ La descarga de los módulos se encuentran disponibles en el siguiente enlace <https://www.mieva-prepaabierta.sep.gob.mx/plan-modular/#niveles>. Consultado el 28 de abril de 2020.

⁹⁸ Información retomada de la página de *Enlace CAED*. Disponible en: <https://sites.google.com/a/dgb.email/enlace-caed/home/materiales-didacticos> consultado el 28 de abril de 2020.

⁹⁹ SEP. *Programa de estudios del módulo ser social y sociedad*. p. 2 disponible en <http://prepaabierta.morelos.gob.mx/sites/prepaabierta.morelos.gob.mx/files/files/Programas%20de%20estudios/m4-sersocial.pdf> consultado el 28 de marzo de 2020.

aplicadas y puestas en práctica por los estudiantes a través de propuestas que den solución a situaciones o problemas del entorno donde viven.

El libro¹⁰⁰ está dividido en 3 unidades las cuales enlazan su contenido a partir del concepto de *Agente*. En la primera unidad, se vincula este concepto con el de *ser social, ser ético y prácticas sociales*. A través de ello se busca que el estudiante se identifique como un agente social, es decir, que identifique aquello que le da una particularidad y lo hace diferente de otros seres, puesto que se organiza, interactúa, tiene creaciones y esquemas de comportamiento y creencias determinadas.

En la unidad 2 se vincula al agente con sus prácticas, la sociedad y las transformaciones de ésta en el tiempo. Asimismo, aborda las principales teorías sociales que se han construido al respecto, tales como el Positivismo, Estructural Funcionalismo, Materialismo Histórico, Teoría Comprensiva, Teoría Crítica y Teoría de la Estructuración, que interpretan el funcionamiento de las instituciones sociales y las transformaciones de sus estructuras. Finalmente, en la unidad 3 se busca que a partir del análisis de estas perspectivas teóricas el estudiante sea capaz de proponer la resolución de problemáticas de su comunidad, fundamentada en la información y el conocimiento (ver tabla de contenidos en el anexo 2).

Generalidades de la puesta en marcha de la estrategia

La estrategia se llevó a cabo a lo largo de cuatro sesiones de dos horas cada una, en un periodo de dos semanas, en la cual se contó de manera constante con la asistencia de entre 8 y 10 alumnos. Para dichas sesiones se echó mano de los recursos tecnológicos propios y los proporcionados por el centro, laptop, acceso a internet, extensión de luz, proyector, pizarrón, plumones, borrador, así como un salón de uso exclusivo para llevarla a cabo. Para que esto fuera posible se me asignó un horario (miércoles y viernes de 1 a 3pm) en el que la afluencia de los estudiantes disminuye y así evitar la saturación de los espacios y los recursos con los que cuentan.

El registro de las sesiones se llevó a través de videos, con previa anticipación, solicité permiso a la responsable del centro y a los estudiantes, explicándoles los fines de la grabación, la cual era, mayor obtención información posible de la actividad que iba a realizar.

¹⁰⁰ Ricardo Sandoval Salazar. Ser social y sociedad. México, SEP, 2012. 150 p. disponible en versión electrónica en <http://www.prepaaguascalientes.sep.gob.mx/prepaabierta/archivos/04-ser%20social%20y%20sociedad.pdf> consultado el 28 de marzo de 2020.

Los materiales utilizados para las sesiones trataron de responder a las características de los estudiantes. Se elaboró una presentación en Power Point para agilizar la presentación del objetivo de las sesiones, mostrar las definiciones de los conceptos clave y las imágenes que ayudarían a ejemplificar los conceptos que revisamos.

Respecto a la información de las diapositivas se procuró utilizar un lenguaje claro y concreto para facilitar la comprensión de su contenido a los estudiantes. De igual modo ocurrió con las imágenes, ya que para su selección se buscó que éstas representarían o ejemplificaran de manera clara el mensaje que se pretendía transmitir, cuidando que no se prestaran a confusiones. Es importante tomar esto en cuenta ya que existen muchos conceptos, sobre todo en historia, que no pueden ser ejemplificados a través de una imagen, como ejemplo está el concepto de *Ilustración* del cual se habló en el capítulo anterior.

En relación con los videos que se proyectaron, también se procuró que fueran lo más accesibles posible para los estudiantes, se buscó que no tuvieran narración y en caso de tenerla que contaran con subtítulos para que los estudiantes pudieran enterarse de lo que sucedía en ellos.

Tanto para el desarrollo de las sesiones como para la elaboración de los materiales, actividades y ejercicios se tomó como base el libro del módulo de Ser social y sociedad. Las actividades escritas contaron sólo con la información necesaria y se cuidó que las instrucciones fueran lo más precisas y claras de leer. Esto con el fin de que los estudiantes fueran familiarizándose poco a poco con la lectura.

Para la aplicación de la estrategia me centré en los contenidos de la unidad 2, la cual se titula “La sociedad, sus instituciones y estructura.” En ella, se dedica muy breve espacio al tema de los tipos de sociedades, su organización social y sus transformaciones a través del tiempo. Dicho contenido me sirvió como punto de partida para abordar conceptos propios de la disciplina histórica.

Durante el desarrollo de las sesiones se realizó la explicación de los conceptos de *hecho*, *proceso* y *cambio histórico*, del cual se desprendieron el estudio de las etapas de la historia, los tipos de sociedades y su organización social. Para reforzar este tema se le dio continuidad a través de la Teoría del Positivismo, haciendo una relación entre las etapas de la historia y la ley de los 3 estadios planteados por Augusto Comte para explicar el desarrollo histórico de las sociedades, ya que ese es el orden que se marca en los contenidos del libro. Es decir, su cambio a través del tiempo y las teorías que explican en porqué de ese cambio.

A petición de los estudiantes revisamos un tema de la unidad 1, relacionado con la diversidad cultural, del cual se desprendió la explicación de los conceptos de *aculturación* y *transculturación*.

Algo que me gustó de trabajar con este módulo fue que permitió trabajar conceptos de manera aislada para posteriormente poder integrarlos y enlazarlos con otros. Los temas elegidos me parecieron pertinentes ya que si los estudiantes logran entender los procesos que dan pauta al cambio histórico, paulatinamente podrían comprender cómo las sociedades han ido transformándose a lo largo del tiempo y posteriormente les permitirá relacionarlo con alguna de las teorías que han intentado abordar el tema del cambio social.

Procedimiento para llevar a cabo la estrategia

1. **Identificación del concepto.** Se hizo la selección de los conceptos a enseñar durante las sesiones. Una vez identificados, se procedió a su análisis, es decir, la indagación de significado y uso dentro de la historia, así como su posible enlace con los contenidos del libro de texto que se iban a estudiar. Para finalmente elaborar una definición la cual debía estar redactada en un lenguaje claro, sencillo y concreto.
2. **Lectura señada del concepto.** Se proyectó la definición escrita para que los estudiantes pudieran verla y se procedió a realizar la lectura señada del texto, la cual consiste en ir señalando cada una de las palabras que integran la definición. La estrategia se integró por dos razones, la primera fue porque durante el tiempo que trabajé con los estudiantes sordos pude notar que esa era la forma en la que realizaban la lectura de los textos, al tiempo que leían la palabra, la señaban. La segunda razón para realizar este ejercicio se debe a que es una forma de acercar a los estudiantes a la lengua escrita y desarrollar en ellos la habilidad de relacionar la palabra y significado, además de que permite saber qué palabras conocen, cuáles de ellas tienen seña, cuáles no y aprender aquellas que no se conocen o bien identificar las variantes de una seña. Generalmente cuando no había seña para la palabra esta se deletreaba en señas o si alguien conocía la seña de alguna palabra desconocida para los demás, la compartía.

La lectura señada también permite la identificación de verbos conjugados y sinónimos dentro del texto, ya que es posible que el estudiante no conozca la palabra *complejo*, pero sí *difícil* o que no identifique la palabra *pudiera* pero sí *poder*.

Algo que noté es que, durante la lectura señada, algunos estudiantes aprovechaban para hacer anotaciones en sus libretas. Estas consisten en elaborar dibujos de las señas u otros dibujos que refuercen el significado de la palabra que se les complica o que desconocen y puedan recordarlas al momento de estudiar.

3. **Definición del concepto en LSM.** Para proporcionar a los estudiantes una definición del concepto en lengua de señas, se procuró evitar el español signado (interpretación siguiendo la estructura gramatical del español) ya que este puede distorsionar el mensaje que se trata de transmitir, haciendo que el estudiante se confunda e incluso entienda algo totalmente diferente de lo que se pretende explicar.

Por ejemplo, para explicar el concepto de *medios de producción* podemos decir que son el conjunto de herramientas y personas que participan para realizar un trabajo. Eso incluye máquinas, herramientas, la tierra, las materias primas y en general todo aquello que ayuda al ser humano a transformar la naturaleza mediante el trabajo. En este caso es necesario explicar a qué nos referimos con *materias primas* pues si utilizamos las señas que corresponden a cada palabra (español signado) la explicación pierde sentido ya que el estudiante puede relacionar la seña de *materia* con una asignatura y *primas* con uno de sus parientes. Lo correcto sería explicar, por ejemplo, que las *materias primas* son elementos que se encuentran en la naturaleza que pueden transformarse para crear otros.

4. **Ejemplificación y usos del concepto.** Como se explicó anteriormente, esta es una forma en la que los sordos aprenden o reafirman un conocimiento. Por ello, siempre que sea posible, es importante recurrir a ellos. En este caso es posible hacer uso de dos tipos de ejemplos.

Primero, aquellos que remiten a la experiencia personal de los estudiantes y segundo, aquellos que sitúan al concepto dentro del campo disciplinar. No siempre es posible ejemplificar o relacionar un concepto con el contexto de los alumnos, por ello es necesario explicar siempre cómo y cuándo hacer uso del concepto.

Volviendo al ejemplo de *medios de producción* podríamos decir, por ejemplo, que los medios de producción de un carpintero van desde la materia prima que es el árbol, hasta las herramientas que utiliza para formar una silla, como serrucho, clavos, lijas, martillo y pintura.

5. **Ampliación de las características del concepto.** En ocasiones la explicación de un concepto implica la explicación de otros conceptos, esto casi siempre ocurre cuando se buscan los ejemplos y usos del concepto, de tal modo que ampliar dichas características puede ayudar a reafirmarlo.
6. **Relacionar el concepto con una imagen.** Para finalizar, se buscó reforzar el concepto a través de imágenes o videos representativos con el fin de ayudar a los estudiantes a recordar el concepto o entenderlo más claramente. No todos los conceptos pueden representarse, por ejemplo, el concepto de *Ilustración* no tiene una imagen concreta, pero una vez explicado puede representarse a través de personajes de la época o de ilustraciones de la vida cotidiana. En el caso de los *medios de producción* es más fácil seleccionar imágenes que representen herramientas y materias primas. El uso de la imagen es importante, pues permite al estudiante tener una representación del concepto que le permita recordarlo, por ello es importante hacer uso de ella siempre que sea posible.
7. **Actividades de reforzamiento.** Siempre que se pudo, se reforzaron los conceptos con actividades y ejercicios que permitieran poner en práctica lo aprendido. Cuando estas eran impresas se procuraba que tuvieran instrucciones claras y concretas, del mismo modo que con los conceptos, se realizaba su lectura señada y se acompañaban de su respectiva explicación en LSM.

Utilicé el formato que presento a continuación, para tener un orden respecto a los conceptos que iba a trabajar, así como el contenido que abordaría con cada uno de ellos.

Tabla 1. Concentrado de conceptos para enseñar a personas sordas

Concepto	Texto de la diapositiva	la Definición para la explicación en LSM	Ejemplo
Proceso histórico	Conjunto de acontecimientos y situaciones que suceden dentro de un contexto los cuales producen un cambio en el	Se refiere- al conjunto de acontecimientos y situaciones que suceden- dentro de un contexto los cuales producen un cambio en el- modo de vida de una sociedad. El proceso puede estar- formado de varias etapas, en las cuales se van producen ciertos cambios. De este modo, al finalizar el proceso- la sociedad ya no es la misma que en el comienzo.	Por ejemplo, si pensamos en la Independencia de México podríamos decir que ésta no sucedió de la noche a la mañana, sino que involucró una serie de acontecimientos de variada naturaleza: la circulación de las ideas ilustradas en América; la influencia que ejerció la

<p>modo de vida de una- sociedad.</p>	<p>El proceso histórico surge al relacionar distintos hechos históricos dentro de un contexto,- posteriormente el historiador los organiza en un relato que busca explicar las transformaciones políticas, sociales, culturales y económicas por las que atraviesan las sociedades humanas. El proceso histórico puede ser de corta duración, como una independencia o una- revolución. O bien puede ser de larga duración,- los grandes procesos históricos se han periodizado en etapas o épocas: Prehistoria, Antigüedad, Edad Media, Edad Moderna, Edad contemporánea.</p>	<p>independencia de las 13 colonias norteamericanas y la Revolución Francesa; la invasión napoleónica a España; distintas manifestaciones de inconformidad social previas al levantamiento armado; la insurrección del cura Miguel Hidalgo y Costilla, así como de otros independentistas</p>
---------------------------------------	--	---

Conceptos abordados durante la primera sesión

El punto de partida de la estrategia fue el concepto de *proceso histórico* que se proporciona en el módulo de la asignatura:

Un proceso histórico se construye a partir de los elementos que un estudioso encuentra en su investigación. Estos elementos se llaman hechos y el investigador los relaciona con la economía, la estructura social, la política y la cultura de una sociedad, ubicada en un tiempo o periodo determinado y en un espacio geográfico delimitado. Tradicionalmente los grandes procesos se han periodizado en etapas o épocas: Edad Antigua (3500 a. C. con la invención de la escritura a 476 d. C. con la caída del imperio romano), Edad Media (476 a 1453 con conquista de Constantinopla por los turcos), Edad Moderna (1453 a 1789 con la toma de la Bastilla) y la Edad Contemporánea (1789 a la fecha).¹⁰¹

La comprensión y análisis de este concepto representa el punto de partida para explicar cómo es que las sociedades se han ido transformando a lo largo de la historia, para después hacer una relación entre las diferentes interpretaciones teóricas que han intentado explicar las conductas y relaciones entre los seres humanos en la sociedad. Pero para que los estudiantes sordos logren hacer esta relación es necesario que primero entiendan y diferencien entre *hecho*, *proceso* y *cambio histórico*.

El inicio de la estrategia fue la realización de una evaluación diagnóstica en la que a través de preguntas indagué sobre los conocimientos que los estudiantes tenían sobre el tiempo histórico (ubicación, división, cronología). Comencé preguntando si conocían cómo se dividía la historia

¹⁰¹ *op. cit.* p.58

para su estudio. Ninguno supo responder, así que escribí los nombres de las edades de la historia en el pizarrón y les pregunté si conocían las palabras, algunos estudiantes hicieron la seña de edad (ver imagen 7), antigua (ver imagen 8), media (ver imagen 9) y moderna (ver imagen 10).



Imagen 7



Imagen 8



Imagen 9



Imagen 10

A las etapas de la historia que se expresan en la definición de proceso agregué también el periodo de la prehistoria pues me pareció necesaria para dar una explicación del objeto de estudio de la historia. En el caso de esta palabra, los estudiantes deletrearon pre y después hicieron la seña de historia (ver imagen 11), por lo que pregunté si conocían el significado del

prefijo *pre* a lo cual respondieron que no. Una vez que expliqué que dicho prefijo puede traducirse como *antes* (que también tiene seña) (ver imagen 12), comenzaron a utilizar la combinación de ambas para referirse a este periodo. Respecto a *contemporánea* no conocían alguna seña que pudiera relacionarse con este concepto, así que se utilizó la seña de presente (ver imagen 13) como referencia a la época que vivimos actualmente.



Imagen 11



Imagen 12



Imagen 13

Una vez identificados los nombres de las etapas, regresamos a la definición del concepto de *proceso histórico* y les pedí que a partir de su lectura intentaran ordenar cronológicamente cada una de ellas, incluyendo los acontecimientos y las fechas que marcaban su inicio y fin.

La idea era que pasaran de esto:

Edad Antigua (3500 a. C. (invención de la escritura) a 476 d. C. (caída del imperio romano), Edad Media (476 a 1453 (conquista de Constantinopla por los turcos)), Edad Moderna (1453 a 1789 (toma de la Bastilla)) y la Edad Contemporánea (1789 a la fecha).

A esto:

Tabla 2. Tabla para trabajar los periodos de la historia con personas sordas

Periodos de la Historia					
Prehistoria	Edad Antigua (3500a.C a 476 d. C.)	Edad Media (476 a 1453)		Edad Moderna (1453 a 1789)	Edad Contemporánea (1789 -2021)
(antes de la invención de la escritura)	Invención de la escritura	Caída de Roma	Caída de Constantinopla	(Caída de Constantinopla a la toma de la Bastilla)	(De la Rev. Francesa la fecha)

A pesar de que la definición proporciona los datos en forma cronológica, ninguno de los estudiantes logró ordenarla de la manera en que se esperaba, lo que hicieron fue copiar de manera textual y desordenada la información. Probablemente porque quizás no entendieron las instrucciones de lo que debían hacer.

Una vez concluido el ejercicio lo revisamos y corregimos de manera conjunta primero, señalando y colocando en su lugar el nombre de cada uno de los periodos, posteriormente agregando las fechas proporcionadas y finalmente escribiendo los acontecimientos que marcaron el inicio y fin de cada uno de ellos. En este punto se presentó la oportunidad de explicarles la diferencia entre prehistoria e historia (a partir de la invención de la escritura) y cómo es que cada uno de los acontecimientos marcados en la línea, sirven de referente para las periodizaciones.

Al hacer la revisión de este ejercicio aproveché para explicar a los estudiantes el significado de las siglas *a. C* y *d. C*. pues, cuando les pregunté si lo conocían, también mencionaron que no, no

obstante, si existen señas para antes (imagen 12), después (ver imagen 14) y Cristo (ver imagen 15), las cuales utilizaron y combinaron luego de saber el significado. Me detuve a preguntar si conocían cuántos años duraba un siglo, una década, un lustro. A excepción de dos estudiantes que sí conocían la duración de un siglo, los demás no supieron dar respuesta.



Imagen 14



Imagen 15

Nuevamente escribí las palabras en el pizarrón ya que de todas estas sólo la palabra siglo (ver imagen 16) tiene una representación en LSM la cual es muy parecida a la seña de antiguo. La diferencia es que antiguo se hace con la configuración de la letra “a” (ver imagen 17) y siglo con la configuración de la letra “s” (ver imagen 18). Para hacer la distinción entre una y otra palabra, los estudiantes utilizan la seña compuesta de edad y antiguo para referirse a la etapa y para siglo solo la seña de esta última.



Imagen 16



Imagen 17



Imagen 18

Luego de esto pedí a los estudiantes que realizaran unos ejercicios inspirados en Trepat.¹⁰² Les pregunté si sabían ¿en qué año comienza el siglo XIX? Ninguno supo responder así que les pedí que elaboraran una tabla en su cuaderno con los números romanos del I al XXI así como su equivalente en números arábigos. Muchos no conocían o no recordaban cómo se escribían los números romanos, aunque reconocían que en algún momento los habían estudiado, por lo que realizamos el listado de manera grupal anotándolos en el pizarrón.

Partiendo de la idea de que cada siglo dura 100 años, les pedí que colocaran en cada siglo el rango de duración, es decir en qué año comenzaba el siglo I y en qué año terminaba, así sucesivamente hasta el siglo XXI. No quise intervenir dando el primer ejemplo porque me interesaba saber cómo realizarían la contabilidad del tiempo. Al revisar la actividad de manera grupal me percaté de dos situaciones, la primera es que todos contabilizaron los siglos a partir del año cero situando el siglo I entre los años 0 y 99. Cuando les pregunté en qué se basaron, un alumno (que fue el que orientó a los demás para hacer el ejercicio) explicó que habían estudiado hace poco en matemáticas la recta numérica lo cual daba más sentido a su proceder. Lo segundo que observé del ejercicio es que a partir de la contabilidad que hicieron (a excepción de dos alumnos) a partir del siglo XII comenzaron a contabilizar los siglos de mil en mil. De esta forma

¹⁰² Trepat, C.A. *Procedimientos en la Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona, Graó y Universitat de Barcelona. p. 58-59

el siglo XI iba del año 1000 al 1099 y el siglo XII del 2000 al 2999, el XIII del 3000 y así sucesivamente hasta el siglo XXI, supongo que esto se debió, o a que comenzaron a hacer la contabilidad de manera automática y por ello no se percataron del error o a que efectivamente creían que después del 1099 seguía el 2000.

Revisar y corregir la actividad me dio pauta para explicar brevemente porqué dentro de la historia no existe el año cero, lo cual les pareció interesante. Una vez aclarado esto, les pedí que corrigieran la contabilidad de los siglos para posteriormente entregarles tres nuevos ejercicios impresos. En el primero les pedí que transcribieran a números arábigos el año en que comenzaban algunos siglos. El segundo consistió en transformar algunos años de números arábigos a romanos y finalmente el tercero estaba redactado a modo de reactivo (a modo de práctica para un examen) en el cual tenían que relacionar los acontecimientos con la etapa de la historia que les correspondía (ver anexo 3).

Continuamos con la ubicación de los acontecimientos señalados en la definición del libro (invención de la escritura, caída del imperio romano, conquista de Constantinopla por los turcos y la toma de la Bastilla) en la línea del tiempo. Para este momento los estudiantes ya lograron acomodarlos de manera ordenada así que continúe con la explicación y comparación entre un hecho y un proceso. En el tercer ejercicio les pedí relacionar los acontecimientos con el periodo de la historia al que pertenecen, en este último ejercicio utilicé el formato de reactivo con incisos para que seleccionaran la respuesta, un poco con la intención de que se familiarizaran con este formato de preguntas que suelen ser comunes en cualquier examen.

Para ello busqué previamente diferentes definiciones de cada uno de los conceptos para después redactarlos en un lenguaje lo más sencillo posible, pues la explicación que se da en la definición del libro no es muy clara: “elementos que un estudioso encuentra en su investigación”¹⁰³ ¿qué elementos? ¿qué estudioso?

El procedimiento para la explicación de los conceptos fue el siguiente, primero proyecté la definición de *hecho* “suceso del pasado que el historiador considera relevante. Son acciones, sucesos o acontecimientos que se caracterizan por ser de corta duración”¹⁰⁴ Posteriormente, realicé, con la ayuda de los estudiantes, su lectura en español signado es decir, buscando a cada palabra en español su representación en LSM. En este caso, el concepto *hecho* no tiene como tal

¹⁰³ Ricardo Sandoval *op. cit.* p.58

¹⁰⁴ Definición retomada de *Historia. com* disponible en: <https://sobrehistoria.com/hecho-historico-y-proceso-historico/> consultado el 20 de abril de 2020.

una seña, sin embargo, los estudiantes se refieren al *hecho* como “algo que ocurrió en el pasado” (ver imagen 19).



Imagen 19

Una vez realizado esto, se procedió a realizar una explicación del concepto en LSM a través de sus características¹⁰⁵. Explicué que cuando hablamos de hechos nos referimos a acciones que ocurrieron en el pasado, los cuales son considerados importantes para el historiador porque podrían relacionarse a su vez con otros hechos, es decir, forman parte de una causa-efecto. En este punto también fue necesario explicar que se entiende por causa (lo que origina el hecho) y consecuencia (lo que se genera posterior al hecho) ya que son dos conceptos muy recurrentes en el estudio de la historia y ninguna de ellas tiene representación en LSM. Después de dar una breve explicación identificaron el concepto causa, con la pregunta ¿Por qué? y consecuencia, con la pregunta ¿Qué pasó después?

Explicué también que los hechos pueden ser situados en un contexto que permita vincularlos con hechos de otra índole, son únicos e irrepetibles, están lo suficientemente alejados del presente para tener un mejor panorama de ellos. Por último, señalé que los hechos sirven para elaborar supuestos sobre un evento determinado y que por lo general suelen ser de corta duración (horas, días, semanas) y cada vez que fue posible reforcé la explicación con ejemplos históricos y los animé a pensar en algunos relacionados con su historia de vida los cuales se compartieron a modo de lluvia de ideas. Mencionaron cumpleaños, la boda de los padres, el fallecimiento de un ser querido, una pelea que presenciaron, entre otros ejemplos similares. Para concluir con este

¹⁰⁵ Gloria M. Delgado. *Historia Universal. De la era de las revoluciones al mundo globalizado*. México, Pearson, 2010. p.3.

concepto les mostré tres imágenes: la llegada del hombre a la luna, la explosión de la bomba atómica y el ataque a las torres gemelas.

Una vez concluida la explicación, pasamos al concepto de *proceso*, la definición que les proporcioné fue la siguiente: “conjunto de acontecimientos y situaciones que suceden dentro de un contexto, los cuales producen cambios en el modo de vida de una sociedad”¹⁰⁶ De igual modo que con el concepto anterior se llevó a cabo la lectura señalada, cabe destacar que propiamente no existe una seña para el concepto *proceso*, sin embargo, luego de la explicación los estudiantes lo entendieron como “cambios en la historia dependiendo del contexto”. Resulta interesante porque tampoco conocían el concepto de *contexto*, sin embargo, al explicarlo supieron inmediatamente a lo que me refería. Una de las alumnas hizo una seña y al preguntarle lo que significaba me dijo que era la “persona y lo que lo rodea”, es decir el *contexto*. Me dijo: “sí sé y entiendo, pero yo no sé palabras”.



Imagen 20

Para la explicación de este concepto, les mencioné que este se construye a partir de diversos hechos ubicados en un periodo y un espacio geográfico determinado (contexto). Se habló de la importancia del espacio geográfico para la historia pues este influye, por ejemplo, en el aprovechamiento de los recursos naturales o las actividades económicas, sociales y culturales. De igual modo que en el concepto anterior, traté, en todo momento de ilustrar a través de ejemplos concretos y que ellos pudieran ubicar algunos en su historia de vida. Por ejemplo, les hablé de su proceso como estudiantes, si estudiaron en escuelas para sordos o los integraron a un grupo en escuela regular, de cómo aprendieron LSM, les pregunté si para ellos sería lo mismo tener padres

¹⁰⁶ Definición retomada de *Historia.com* disponible en: <https://sobrehistoria.com/hecho-historico-y-proceso-historico/> consultado el 20 de abril de 2020.

oyentes o sordos y en qué cambiaría su estilo de vida, ¿sería lo mismo? La mayoría respondió que no. Posteriormente les di algunos ejemplos de procesos históricos, la Revolución Francesa, la Independencia de México y la Guerra Fía y los acompañé con imágenes representativas.

Algo que noté y que me parece importante mencionar es que algunos (no todos), al copiar las definiciones de los conceptos realizaban el dibujo de las señas de las palabras sobre las que íbamos poniendo énfasis (*hecho, proceso, contexto*), al preguntar por qué uno de ellos me comentó que lo hacía para poder recordar más fácilmente al estar repasando. Al finalizar la elaboración de apuntes se dio por concluida la primera sesión.

Conceptos abordados durante la segunda sesión

En la segunda sesión se retomaron los aspectos trabajados en la anterior. A modo de repaso pedí a los estudiantes que armaran en el pizarrón la línea del tiempo que trabajamos la clase anterior con sus respectivas divisiones, cronología y hechos que marcaron el inicio y fin de cada una. Una vez realizado esto expliqué el tema que veríamos ese día, el cual se enfocaba en el estudio de las sociedades humanas y sus cambios producidos a lo largo de la historia.

Comencé escribiendo en el pizarrón los tipos de sociedades de las que se habla en el libro, *cazadoras recolectoras, agrarias, feudales e industrializadas*. A la vez les proyecté imágenes que representan a cada una de estas y les pedí que trataran de hacer una relación entre la imagen y la palabra.

El ejercicio resultó complicado para los estudiantes pues no conocían ninguna de las palabras y comenzaron a preguntarme su significado. Pero más que detenerme a dar una explicación, busqué palabras que pudieran relacionarse con señas que ellos conocían. Por ejemplo, para la palabra *agrarias* usé agricultura, para *industrializadas*, fábrica. En el caso de las palabras *cazadora-recolectora* tuve que explicar brevemente qué significan los verbos cazar y recolectar, y en el caso de la palabra *feudales* fue mucho más complicado pues no encontraba sinónimos, ni palabras que pudieran relacionarse con esta sin tener que ahondar en el significado de la misma, por lo que la explicación más sencilla que pude dar era que esta palabra se refería a sociedades desarrolladas durante la Edad Media.

Con estos elementos fue más fácil para los estudiantes identificar el nombre de la sociedad con su imagen y después con su orden dentro de la línea del tiempo. Posteriormente les planteé la siguiente pregunta ¿Qué hace a una sociedad cambiar su forma de vida?, es decir, ¿por qué

cambian su organización social, económica, política?, ¿qué hace que cambien su forma de pensar y sus costumbres? La respuesta de los estudiantes se limitó a describir las imágenes presentadas, pero ninguno de ellos respondió a la pregunta planteada. Les proyecté el video titulado “De la prehistoria a la historia, las edades del hombre”¹⁰⁷ Al finalizar el video les pregunté qué era lo que notaban que sucedía en las sociedades a lo largo del tiempo, respondieron cambios, en la forma de vida, el vestido, la tecnología.

Esto dio pauta para introducir el concepto de *cambio histórico*, para el cual utilicé la siguiente definición: “transformaciones que se producen a lo largo de la historia y afectan estructuras económicas políticas y sociales.”¹⁰⁸ Dicha definición buscó apearse al sentido que da el libro respecto al *cambio histórico* y cómo es que este se interpreta a partir de las diferentes teorías sociológicas.

Se realizó, como anteriormente, la lectura señalada del texto, sin que hubiere complicaciones para entenderlo. Después se les entregó una tabla impresa, que se encuentra en el libro (ver anexo 4) para que en forma conjunta analizáramos los tipos de sociedades y sus transformaciones a lo largo del tiempo. Se retomaron los ejemplos vistos en el video y se reforzaron con una presentación en Power Point, con algunas imágenes que tuvieron como fin hacer énfasis en las diferencias de organización social, económica y política de cada una de ellas. Busqué en todo momento que ellos pudieran hacer aportaciones, por ejemplo, cuando explicaba la organización social, dependiendo del periodo histórico, preguntaba si notaban diferencias entre ricos y pobres, si todos eran iguales, o bien, si todos tenían los mismos derechos, al hablar de organización económica preguntaba si sabían qué actividades realizaban para vivir o en qué trabajaban, en la organización política les preguntaba, por ejemplo, quién era el líder y qué funciones creían que este tenía. En este aspecto me detuve a explicar de manera rápida tipos de gobierno pues no conocían la diferencia entre una monarquía y una república. Llenar este cuadro nos llevó el resto de la sesión por lo que para concluir les pedí de tarea, que a partir de este ejercicio pensarán en la siguiente pregunta ¿qué hace que las sociedades cambien?

¹⁰⁷ Disponible en: <https://youtu.be/6E8Gx9MvGuE> este video con contiene subtítulos sin embargo decidí utilizarlo porque la narración es simple y puede interpretarse sin mayor dificultad en LSM pero sobre todo porque la secuencia de imágenes que utiliza son concretas y representativas del tema que se estaba revisando.

¹⁰⁸ Definición retomada de *Historia. com* disponible en: <https://sobrehistoria.com/hecho-historico-y-proceso-historico/> consultado el 20 de abril de 2020.

Conceptos abordados durante la tercera sesión

La tercera sesión comenzó retomando la pregunta anterior, las respuestas variaban desde aquellos alumnos que intentaban recordar el orden de desarrollo de las sociedades, los que describían las características de una sociedad en específico y quienes expresaban cambio en la forma de vida (vestimenta y construcciones).

Esto dio paso a la introducción de las teorías de explicación social, les comenté a grandes rasgos que, dependiendo de la teoría sociológica (se tuvo que explicar brevemente que es una teoría), se desprendían diversas explicaciones para el cambio histórico de las sociedades. Por ejemplo, que la invención de las maquinas permitió el surgimiento de la industrialización lo cual condujo a cambios dentro de la sociedad como la organización del trabajo, la forma de vida, la modificación del paisaje, entre otras cosas.

Luego de esto comencé con la explicación de la teoría del Positivismo apegándome a la información del libro¹⁰⁹ y con la ayuda de un esquema en el cual abordé someramente el enfoque de estudio de la sociología y los pasos del método científico en las Ciencias Sociales. Esto fue necesario para que los estudiantes pudieran entender cómo se formulan leyes, como la de los Tres estadios en la que Augusto Comte¹¹⁰ atribuye el cambio histórico a la evolución del conocimiento que se produce a lo largo del desarrollo de las sociedades.¹¹¹

Me detuve a explicar cada uno de los estadios, teológico, metafísico y científico a partir de la analogía que Comte hace de cada uno de ellos con el crecimiento de un individuo. De tal forma que el estadio teológico representa la etapa infantil de la humanidad, donde el conocimiento encuentra su fundamento en los dioses o divinidades para la explicación de todo lo que existe. El metafísico, equivalente a la adolescencia de la humanidad donde las deidades son reemplazadas

¹⁰⁹ Ricardo Sandoval. *op. cit.* p. 68-69.

¹¹⁰ *Idem.*

¹¹¹ Es importante recalcar que en el libro de texto se maneja una idea muy lineal de la historia, se muestra su desarrollo como algo progresivo, donde se equipara a ciertos estadios o culturas como poco civilizados porque no han alcanzado un punto de desarrollo que el pensamiento euro centrista establece. Como tal, no se propone una crítica o cuestionamiento sobre esta postura. De manera contradictoria, en las competencias que se marcan dentro de la asignatura, se espera que los estudiantes logren identificar problemáticas sociales y establezcan críticas a partir de estas teorías lo cual es complicado, pues el libro por sí solo no brinda elementos para poder hacerlo. Esto resulta un tanto complicado al momento de enseñar a estudiantes sordos, pues la idea de las asesorías es enfocarse lo más posible en el contenido del libro para que logren alcanzar los aprendizajes esperados y puedan acreditar la asignatura, por lo que en ocasiones es preferible continuar con esa línea para no confundirlos. En otras ocasiones cuando los tiempos de asesoría lo permiten se profundiza en los diferentes enfoques, para que los estudiantes conozcan y comparen y opinen sobre estas posturas. En los ejercicios que se trabajaron para la secuencia se incorporaron algunos elementos con el fin de que los estudiantes comenzaran a elaborar estas críticas.

por el pensamiento reflexivo y donde se busca conocer el porqué de las cosas. Finalmente, el estadio científico o edad adulta de la humanidad donde el conocimiento científico representa el único medio para acceder al progreso.¹¹²

Conforme explicaba cada uno de los estadios, fui ejemplificando el avance del conocimiento a partir de un arcoíris. Al explicar el estadio teológico les platicaba que las sociedades antiguas (hebreos) consideraban al arcoíris como una señal del pacto de Dios con los seres humanos, luego, al pasar al estadio metafísico expliqué que el ser humano comenzaba a preguntarse, por ejemplo, ¿cómo se forma un arcoíris? Sin que necesariamente hubiera una respuesta a la pregunta. Y, finalmente, que en el estadio científico el ser humano conoce cómo se lleva a cabo el proceso de refracción de la luz que da origen a este fenómeno.

Después de la explicación, repartí a los estudiantes un ejercicio de la página 69 del libro (ver anexo 5) que consiste en completar un cuadro para establecer qué tipo de sociedad se desarrolla en cada estadio (teológico, metafísico y positivo) y por qué consideraban que pertenecían a ella. Adicional a esas instrucciones les pedí que señalaran las edades de la historia que correspondían a cada estadio. Cabe destacar que siempre que se les entregaron actividades impresas estas contenían instrucciones claras y concretas de lo que debían realizar y se hacía una explicación en LSM.

Resolvimos la actividad de manera conjunta, primero les pedí que escribieran los periodos de la historia en orden cronológico, la mayoría no tuvo problema para hacerlo, si acaso solo hubo errores de escritura, por ejemplo, en lugar de antigua escribieron “antiuga”, para media y moderna no hubo problemas; y la que más trabajo les costó recordar cómo se escribe fue contemporánea, la cual tuvieron que buscar entre sus apuntes.

Luego de esto, les pedí que escribieran el estadio teológico que abarcaba cada etapa, esta parte fue un poco más sencilla, pues apoyándose con sus apuntes comenzaron a deletrear los estadios y a relacionarlos con las edades de la humanidad, de tal modo que deletreaban en LSM “teológico” y hacían la seña de niño, “metafísico” seguido de la seña de joven y la seña de “científico” y adulto.

Posteriormente les pedí que colocaran el tipo de sociedad que se desarrolló en cada etapa, en este caso tampoco tuvieron problemas en ordenarlas cronológicamente, sin embargo, de igual modo

¹¹² Sandoval op.cit. 69

que en el primer ejercicio, hubo problemas para escribir de manera correcta los tipos de sociedades. Es decir, podían recordar el orden y la seña, pero no la palabra escrita.

Algo similar sucedió cuando les pregunté por qué consideraban que pertenecía a esa etapa y no a otra, de manera general pudieron darme su opinión, algunas se remitían a describir las sociedades, o de cómo iban progresando y de los descubrimientos, sin embargo, al momento de pedirles que lo escribieran la mayoría no pudo plasmar ideas claras. De esto hablaré más detenidamente en el análisis de los resultados.

Conceptos abordados durante la cuarta sesión

A petición de los estudiantes hubo una sesión extra pues me pidieron que les explicara el concepto de aculturación, el cual forma parte de la unidad 1 del módulo y corresponde al tema de *Diversidad Cultural*. Comencé por indagar sobre los conocimientos previos de los estudiantes. Primero preguntándoles ¿Qué entienden por diversidad cultural? A lo cual no hubo respuestas, posteriormente pregunté ¿Qué entienden por cultura? En ese momento comenzaron a haber participaciones, sin embargo, me di cuenta de que no tenían una idea clara de lo que era cultura, así que comencé a explicarles a través de ejemplos. Me hubiera gustado profundizar más sobre el tema de cultura, sin embargo, consideré que este concepto podía ser aclarado más adelante, conforme se fueran desarrollando los demás.

La explicación inició con el concepto de *Aculturación*, para ello pasé una diapositiva con el significado y pedí a los estudiantes que realizaran la lectura en señas como lo realizamos con los conceptos anteriores. De esta manera también pude identificar la forma en la que relacionaban la palabra con una seña, por ejemplo, si el texto decía “la unión de dos culturas” los sordos realizaban la seña de unión, dos y cultura respectivamente. Una vez terminado de leer pedía que explicaran lo que habían entendido del texto, lo que ninguno hizo, de hecho, cuando les pregunté sólo movieron su cabeza en señal de negación.

Fue así que realicé con ellos una segunda lectura palabra por palabra, ubicando las ideas más importantes del texto e interpretándolas en LSM (Lengua de Señas Mexicana). Posteriormente comencé a explicarles con ejemplos lo que significa *Aculturación*, el ejemplo que me pareció más sencillo de explicar fue el proceso de descubrimiento y conquista de América, pues en ella se muestra claramente como dos culturas se unen y logran un sincretismo a partir de una cultura dominante. Posteriormente, les pasé un video que ilustraba el ejemplo que les había dado para

que pudieran reforzar la idea. Fue complicado elegir los videos, pues mi intención era que estos pudieran ejemplificar una de las muchas formas en las que podía ser entendido el concepto y no generar una idea acabada de que era sólo eso y ya, además de que algunos videos relacionados con el tema eran tendenciosos o bien estaban narrados en voz y pues no me servían.

Al finalizar el primer video pedí a los alumnos que, a partir de éste, explicaran que entendían por *Aculturación*, la respuesta de la mayoría fue una descripción del video más no la del significado del concepto, así que una vez más volví a explicar. Mientras lo hacía, constantemente preguntaba si entendían lo que les estaba diciendo o si tenían alguna duda sobre el tema o incluso sobre las señas que estábamos utilizando, pues en mi experiencia dando clases me pasaba que no todos los alumnos tenían el mismo nivel de señas, sin embargo, en este caso no fue así, al parecer el grupo tenía más o menos el mismo nivel en lo que a señas se refiere.

Una vez que quedó entendido el primer concepto, pasamos al siguiente, el de *transculturación*, se llevó a cabo la misma dinámica, se dio lectura al concepto, se interpretó en LSM y se dieron una serie de ejemplos y posteriormente se proyectó el video. Desde mi punto de vista, el video ejemplificó claramente el concepto y esto se manifestó en los estudiantes. Uno de ellos mencionó que la transculturación la entendía como “las cosas que vas aprendiendo desde niño y que ves en la televisión, el cine, o por ejemplo el fútbol internacional”. Siempre que cada uno de los videos terminaba les realizaba preguntas, como qué era lo que habían entendido, si tenían algún ejemplo o bien, si podían dar una definición propia sobre el concepto. Con relación al concepto de *transculturación*, los sordos llegaron a la conclusión de que era “todo aquello que viene de fuera e influye en tu forma de pensar, vestir o hablar y que hace que poco a poco cambies”.

Posteriormente, revisamos el concepto de interculturalidad, durante la proyección del video ocurrió un problema con la red lo que provocó su interrupción. Estuve revisando el problema y después de un rato llegó un profesor del CAED, quien me ayudó a resolverlo, sin embargo, en el momento pensé en la importancia de no confiar en la tecnología, pues de no haber resuelto el problema tendría que haber aplicado un plan B, el cual no tenía considerado. Afortunadamente pude reestablecer la proyección del video, una vez terminado llamó mi atención que los sordos inmediatamente relacionaron el concepto con su contexto, pues en efecto, el video trata del problema de comunicación entre miembros de dos culturas diferentes. Al momento de expresar sus opiniones, eran recurrentes al mencionar la dificultad que tenían para comunicarse con otras personas cuando salían a la calle a pasear, a comprar o el hecho de estudiar. Uno de ellos

comentó que tuvieron una maestra que siempre les hablaba, y por más que le decían que ellos no entendían la maestra no hacía ningún esfuerzo por enseñarles de otra forma, así que “ella hablaba y yo sólo movía mi cabeza como dándole el avión, aunque no entendiera nada”.

Finalmente revisamos el concepto de *multiculturalidad*, para ello les proyecté un video que aborda el tema del respeto y de la diferencia. Al finalizar, procedí nuevamente a preguntar cuál era su opinión del video y cómo podían relacionarlo con el concepto. Nuevamente hubo un alumno que comenzó a relatar lo que veía en el video y no su opinión respecto a él. Sin embargo, hubo quién relacionó el concepto con la discriminación, retomó la diferencia que existía entre los personajes del video y mencionó que “muchas veces la personas discriminan a otras por ser diferentes”. Esa respuesta me entusiasmó, pues como mencioné al principio del relato, busqué que en la medida de lo posible los videos que mostrara no fueran tendenciosos, con el fin de propiciar que los estudiantes llegaran a ese tipo de reflexiones por sí mismos.

Una vez que terminamos de comentar el video dimos un repaso sobre el significado de los cuatro conceptos y pregunté una vez más si tenían dudas. Al no haber (al menos es lo que dijeron) comenzamos con la actividad, la cual consistió en repartirles unas hojas que contenían cuatro imágenes (ver anexo 6) con el fin de que ellos pudieran relacionarlas con el concepto, pero que, además, pudieran explicar con sus palabras lo que para cada uno de ellos significaba, y por último que mencionaran algún otro ejemplo que ellos consideraran estuviera relacionado con el concepto.

A simple vista podría resultar demasiado simple esta actividad, sin embargo, si consideramos las dificultades que expresan los sordos para comunicarse de manera escrita, así como seguir indicaciones para el logro del objetivo, resulta hasta cierto punto complicado.

Algunos de ellos argumentaron que las imágenes impresas en papel no tenían nada que ver con lo que vieron en el video a excepción de una. Una vez que todos me devolvieron sus hojas comenzamos a revisar juntos las respuestas. Imagen por imagen revisamos si las habían relacionado con el concepto, asimismo les pedí una breve explicación de su respuesta. Ya en este último repaso los alumnos mostraron en su mayoría una mejor comprensión de todos los conceptos, eso se vio al momento de justificar sus respuestas de la actividad. Con ello concluí la puesta en práctica de mi estrategia, agradecí el apoyo de los estudiantes, así como el entusiasmo mostrado.

Conclusiones preliminares

Al hacer la revisión del relato podríamos pensar que se habla de dos momentos diferentes. Efectivamente, los temas rompen la continuidad de los contenidos del libro. Por un lado, *hechos, procesos y cambio histórico* y por otro, *diversidad cultural*. Sin embargo, la idea de integrar ambos en este trabajo se debe a que me parece que a partir de la revisión de estos temas es posible articular una propuesta para la enseñanza de conceptos para las personas sordas.

No solo los históricos, sino también los de otras disciplinas que requieren la comprensión de conceptos que en su mayoría no poseen un equivalente en LSM. Por lo que la invitación sería comenzar a construirlos de manera local dentro del aula para propiciar un mejor aprendizaje en los estudiantes sordos.

Al momento de establecer los objetivos para la puesta en práctica de mi estrategia tomé en cuenta dos aspectos que me parecieron fundamentales. Por un lado, mi intención principal estuvo encaminada a cubrir los contenidos del módulo tal cual se presentan en el libro. No olvidemos que estos conocimientos son evaluados a través de un examen de opción múltiple que no siempre refleja el aprendizaje real. Pero tomé esta decisión para brindarles más elementos que les permitieran su acreditación que es el objetivo principal del servicio que se brinda en el CAED.

No obstante, busqué en todo momento que los estudiantes no sólo memorizaran, sino que comprendieran el tema; de igual forma busqué aproximarlos a una posible estrategia para el futuro, la cual pudieran aplicar en el estudio de otras materias. Pues lo más simple sería llenarlos de datos que probablemente olviden incluso antes de que presenten un examen, por ello es preferible centrarse en algunos conceptos, los cuales pueden ser aprendidos, recordados e incluso ser apropiados en lengua de señas. Lograr esto puede ser complicado pues se requiere tiempo, continuidad, esmero, creatividad y paciencia para explotar el potencial no sólo de los estudiantes sino de nosotros como maestros.

A simple vista puede parecer poco, pero a través de la revisión de los conceptos de *hecho, proceso y cambio histórico* se abarcaron diferentes aspectos básicos de la disciplina histórica, una de ellas fue su definición. A partir de la explicación del antes y después de la escritura se presentó a la Historia como una ciencia que estudia los hechos de pasado a través de diversas fuentes para comprender los procesos que producen cambios en las sociedades humanas y no solamente como fechas y nombres de personajes. Retomando esto último se mostró a los estudiantes que el *hecho histórico* más allá de una fecha enmarcada en una línea del tiempo,

“representa una interpretación del historiador acerca de un evento en particular protagonizado por seres humanos y ocurrido en un tiempo y lugar determinado.”¹¹³

Para explicar y comprender los cambios trascendentales que ocurren en las sociedades humanas tuvieron que abordarse otros conceptos importantes como el de causalidad y continuidad que también resultan importantes para la comprensión de la historia, además de otros que corresponden a diferentes enfoques teóricos. Por ejemplo, fue más fácil para mí, explicar las sociedades feudales a partir de su modo de producción sin que necesariamente tuviera que profundizar en este concepto, que ahora que lo pienso hubiese sido bueno.

Hablando del *tiempo histórico* fue posible abordar con los estudiantes aspectos que permitieron diferenciar entre edades, periodos, siglos, décadas, lustros expresados en una línea del tiempo diacrónicas (aludida por fechas) y sincrónicas (al relacionarla por ejemplo con la teoría del positivismo) y relacionarlos con los conceptos de cambio, continuidad y simultaneidad.

Les explique que aunque en las líneas del tiempo se usaban fechas para marcar periodos, estas fechas no significaban cambios tajantes, sino que estos se daban de forma paulatina y que algunos continuaban largo tiempo hasta desaparecer. De igual modo me llamó mucho la atención que algunos no comprendían la simultaneidad, pues seguían entendiendo la historia como un proceso lineal, es decir una serie de hechos que se daban uno de tras de otros, para que pudieran entenderlo, les pedí que pensarán lo que hacían sus amistades mientras ellos estaban en clase, algunos respondieron que trabajando, en casa, cuidando a la familia, etc. de esa manera les explicaba que la historia es dinámica, no se detiene y que así como mientras ellos estaban en clase muchas otras cosas ocurrían alrededor, lo mismo ocurría con los hechos que acontecen en nuestro país y con el resto del mundo y como algunos afectan y producen cambios.

Finalmente, también creo que fue posible hacer una relación entre algunos conceptos usados en la sociología y la historia. Por ejemplo, al abordar las características de las sociedades como la organización social, se retomó el concepto de *clase social* y al hablar de *organización política y económica* tuvieron que explicarse, aunque brevemente, los conceptos de *estructura e institución*.

Si seguimos profundizando podríamos pensar (y de hecho así es) que faltan muchos contenidos por trabajar con los estudiantes sordos. Pero no perdamos de vista también, que el hecho de que muchos de estos conceptos no tengan una representación en lengua de señas no significa que no

¹¹³ Delgado. *op. cit.* p.3.

los conozcan o entiendan, de igual modo, no podemos permitirnos pensar que no podrán comprenderlos por su complejidad.

Es por ello por lo que enseñar a estudiantes sordos conlleva mucho esfuerzo por parte del docente, que no sólo debe prepararse en el estudio de los temas y de cómo abordarlos. Debe tomarse tiempo también para elaborar y seleccionar los materiales más adecuados tomando en cuenta la forma en la que ellos aprenden, para que los aprendizajes sean significativos. Un factor fundamental que me permitió propiciar tanto el aprendizaje como la motivación en los estudiantes fue mi conocimiento de LSM y en ese sentido me siento muy afortunada de mi posición, pues, durante mucho tiempo trabajé con esta población lo cual me permitió tener cierto dominio de la lengua de señas, así como de las necesidades educativas de los sordos las cuales no sólo se refieren a aspectos pedagógicos, sino también aquellas de tipo socio-emocionales.

Pues trabajar con estudiantes sordos implica poner en práctica muchos aspectos que van desde una forma correcta de interactuar con ellos, conociendo sus ideas y costumbres, entender que muchos de ellos por su condición han sido rechazados, discriminados e ignorados en el ambiente escolar y familiar y que por lo tanto requieren comprensión ante ciertas actitudes y comportamientos que los hacen estar a la defensiva. Que muchos de ellos a pesar de ser sordos, desconocen la lengua de señas y que tal situación puede propiciar frustración de ambas partes tanto del maestro como de los alumnos, por lo tanto, es importante entender que el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje para estos estudiantes debe ser un todo integrado, donde se procure tomar en cuentas tanto sus necesidades pedagógicas como socio-emocionales.

Hacer una revisión de la estrategia me permite ver de forma somera que los objetivos planteados se alcanzaron. Los estudiantes pusieron en práctica nuevos conceptos y dieron nombre a otros más que ya conocían para relacionarlos con algunos ejemplos contextualizados en su realidad. Pero también me permite poder hacer una reflexión y notar lo complejo que esto puede resultar y los aspectos que pueden mejorarse ya que durante muchos años llevé a cabo mi práctica docente pensando que bastaban sólo las buenas intenciones para propiciar un ambiente de aprendizaje óptimo con los estudiantes. Hoy sé que es necesaria la sistematización de este proceso para alcanzar mejores resultados.

Capítulo 4. Análisis de resultados de la estrategia de enseñanza de conceptos históricos a personas sordas

En este último capítulo se realiza un análisis de los resultados de la puesta en práctica del proceso de enseñanza de conceptos históricos a estudiantes sordos en el CAED 2, “Jesús Reyes Heróles”. Dada la diversidad entre los alumnos con los cuales se llevó a cabo, el proceso de evaluación resulta amplio, tomando en cuenta las actividades tanto individuales como grupales, en lengua de señas como por escrito. Resulta difícil establecer el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos, sin embargo, valorar los procesos durante el desarrollo de la estrategia y los productos realizados por los alumnos son un primer paso.

La evaluación del aprendizaje de los conceptos requiere actividades que favorezcan su aprehensión de manera gradual y esto se alcanza con ejercicio continuo. Los conceptos se pueden evaluar de forma escrita, verbalizaciones orales durante la participación de los estudiantes en clase.

Pozo¹¹⁴ señala que en la evaluación del aprendizaje de los conceptos hay que procurar ciertos elementos para evitar que se consideren conocimientos factuales, por ejemplo, evaluar los conocimientos previos de los alumnos, para trabajar a partir de ellos, valorar las ideas personales de los alumnos, animarlos a explicar las cosas con sus propias palabras y valorar las interpretaciones y conceptualizaciones que realizan para ver que no se alejen de la idea principal.

Evaluación diagnóstica

Durante el proceso de enseñanza que se llevó a cabo con los estudiantes sordos, se tomaron en cuenta estos elementos. Uno de los primeros pasos fue la aplicación de una evaluación diagnóstica que me permitiera saber sus conocimientos previos. Como se mencionó con anterioridad, la mayoría de los estudiantes ya habían cursado la asignatura y llevaban estudiándola algún tiempo, por lo que esperaba que al menos estuvieran familiarizados con algunos de los conceptos que se abordarían.

¹¹⁴ Pozo, J. I. “El aprendizaje de los contenidos escolares y la adquisición de competencias.” En Coll, C, (coord.) *Desarrollo y aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graos. P. 74.

La evaluación diagnóstica consistió en ordenar cronológicamente algunos elementos de una línea del tiempo. Para ello se proporcionaron hojas impresas con tablas que tenían los datos en desorden. En la primera fila estaban las periodizaciones de la historia; con fechas de inicio y fin, así como los acontecimientos que los enmarcan. En la segunda fila, se colocaron los nombres de las etapas, la tercera, los nombres de los tipos de sociedades y al final se colocaron cuatro imágenes que hacían alusión a cada una de las sociedades.

Las instrucciones de la actividad consistían en ordenar dentro de una tabla los datos que se proporcionaron, con el fin de que los estudiantes hicieran coincidir la etapa de la historia con los periodos (con fechas y acontecimientos), el tipo de sociedad y la imagen que le correspondía. A continuación, se muestran algunos ejemplos de cómo es que los estudiantes hicieron el llenado de la tabla.

Ejemplo de Elizabeth

Etapa	<i>Antigua</i>	<i>Contemporánea</i>	<i>Moderna</i>	<i>Prehistoria</i>	<i>Media</i>
Periodo	<i>476 d c a 1453 (conquista de Constantinopla por los turcos)</i>	<i>3500 a C invención de la escritura al 476 d. c caída del imperio Romano)</i>	<i>Del 1453 a 1789 toma de la Bastilla)</i>	<i>De 1789 la fecha.</i>	—
Tipo de sociedad	—	—	—	—	—
Imagen	—	—	—	—	—

Ejemplo de Edgar

Etapa	<i>Contemporánea</i>	<i>Antigua</i>	<i>Media</i>	<i>Moderna</i>	—
Periodo	<i>476 d c a 1453 (conquista de Constantinopla</i>	<i>Del 1453 a 1789 toma de la Bastilla</i>	<i>De 1789 la fecha.</i>	<i>3500 a. c inversión de la escritura</i>	—

	<i>por los turcos)</i>			<i>al 476 d. c</i>	
Tipo de sociedad	<i>Feudal</i>	<i>Industrializada</i>	<i>Agraria</i>	<i>Primitiva</i>	—
Imagen	2	3	4	1	—

Ejemplo de Gerardo

Etapa	<i>Media</i>	<i>Antigua</i>	<i>Contemporánea</i>	<i>Prehistoria</i>	—
Periodo	<i>476 d c a 1453 (conquista de Constantinopla por los turcos)</i>	<i>3500 a. c inversión de la escritura al 476 d. c</i>	<i>De 1789 la fecha.</i>	<i>Del 1453 a 1789 toma de la Bastilla</i>	—
Tipo de sociedad	<i>Industrializada</i>	<i>Primitiva</i>	<i>Agraria</i>	<i>Feudal</i>	—
Imagen	4	2	3	1	—

Ejemplo de Guadalupe

Etapa	<i>Moderna</i>	<i>Antigua</i>	<i>Contemporánea</i>	<i>Media</i>	<i>Prehistoria</i>
Periodo	<i>3500 a. c inversión de la escritura al 476 d. c</i>	<i>476 d c a 1453 (conquista de Constantinopla por los turcos)</i>	<i>Del 1453 a 1789 toma de la Bastilla</i>	<i>De 1789 la fecha.</i>	—
Tipo de sociedad	<i>Primitiva</i>	<i>Industrializada</i>	<i>Agraria</i>	<i>Feudal</i>	—
Imagen	2	3	1	4	—

Ejemplo de Diego

Etapa	<i>Moderna</i>	<i>Antigua</i>	<i>Contemporánea</i>	<i>Media</i>	<i>Prehistoria</i>
Periodo	<i>3500 a. c inversión de la escritura al 476 d. c</i>	<i>476 d c a 1453 (conquista de Constantinopla por los turcos)</i>	<i>Del 1453 a 1789 toma de la Bastilla</i>	<i>De 1789 la fecha.</i>	—
Tipo de sociedad	<i>Feudal</i>	<i>Primitiva</i>	<i>Agraria</i>	—	—
Imagen	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>4</i>	—

Ejemplo de Omar

Etapa	<i>Prehistoria</i>	<i>Moderna</i>	<i>Media</i>	<i>Contemporánea</i>	<i>Agraria</i>
Periodo	<i>3500 a. c inversión de la escritura al 476 d. c</i>	<i>476 d c a 1453 (conquista de Constantinopla por los turcos)</i>	<i>Del 1453 a 1789 toma de la Bastilla</i>	<i>De 1789 la fecha.</i>	—
Tipo de sociedad	<i>Agraria</i>	<i>Industrializada</i>	<i>Feudal</i>	<i>Primitiva</i>	—
Imagen	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>4</i>	—

Al revisar el llenado de las tablas, se puede observar que ninguno de los estudiantes logró ordenar por completo ninguna de las filas. En la correspondiente a las etapas de la historia, la mayoría de los estudiantes asignó un nombre en cada casilla, (a excepción de Edgar y Gerardo que omitieron una). En el caso de Omar, por ejemplo, sustituyó una de ellas, por la palabra “agrarias”.

Esto me permite ver que contaban con una noción un poco vaga de dichos conceptos, es probable que los hayan revisado con anterioridad, pero no a profundidad. Como se mencionó, algunos de los alumnos conocían las señas para las etapas de la historia, (antigua, media, moderna) sin embargo, no lograron ubicarlas en orden cronológico.

Esto puede indicar que a pesar de conocer la palabra y la seña no necesariamente significa que la comprendan. Esta situación es más evidente con el hecho de que no pudieran ordenarlas las palabras en el orden en que las conocemos, y eso se debe a que no han comprendido que es a lo que se refieren cada una de ellas.

Respecto a la periodización, solo Guadalupe, Diego y Omar ordenaron correctamente las periodizaciones, en el caso de Gerardo me llamó la atención que, aunque no colocó en orden cronológico las etapas, sí asignó la periodización correcta para la edad media, antigua y contemporánea. No obstante, para los fines del ejercicio, el hecho de no identificar la fecha más antigua, dificulta ubicar y ordenar las periodizaciones.

En el caso del tipo de sociedades, (ver anexo 7) de igual modo, ninguno de ellos las escribió en el orden adecuado, Elizabeth, por ejemplo, dejó ese apartado completamente en blanco y Diego omitió colocar a las industrializadas. Y es que cabe destacar que la mayoría de ellos desconocía estas palabras (primitiva, agraria, feudal, industrializada) por lo que resulta coherente que no supieran dónde colocarlas.

Finalmente, en relación con las imágenes (ver anexo 7) el orden correcto era 2, 3, 1, 4, en este caso, Guadalupe, Diego y Omar lograron colocar ordenadamente las imágenes, Edgar solo logró identificar las imágenes de las sociedades primitivas y agrarias (2 y 3) Gerardo, no supo ordenarlas y una vez más, Elizabeth dejó los espacios en blanco. Esto me permitió ver que efectivamente, para los estudiantes sordos es más fácil identificar el orden cronológico de las sociedades a partir de las imágenes que de los nombres, ya que para ellos algunas de esas palabras también eran desconocidas.

Al revisar con ellos estos últimos elementos, es decir relacionar el tipo de sociedad con la imagen que la representa, la constante en sus participaciones fue que podían describir claramente en LSM, las características de la sociedad, pero no podían nombrarla a partir de una palabra, de ahí la importancia de que pudieran asignar una seña para poder recordarlas.

La evaluación diagnóstica permitió ver que efectivamente existían nociones de los temas que se iban a trabajar, pero no eran claros. Por ello, se tomó la decisión de desglosar cada elemento para que se pudiera explicar con mayor claridad y fuera mejor comprendido por los estudiantes y se reforzó la idea del uso de recursos visuales como parte fundamental de la estrategia.

Productos de la primera sesión

Como ya se describió en el capítulo anterior, se llevó a cabo la revisión de la evaluación diagnóstica y se introdujo el desarrollo de los conceptos relacionados con temporalidad, contabilidad de siglos, etapas de la historia y periodizaciones. Una vez realizado y después de resolver algunas dudas, les entregué un ejercicio impreso con el fin de llevar a la práctica lo revisado.

En el primero les pedí que transcribieran a números arábigos el año en que comenzaban algunos siglos. El segundo consistió en transformar algunos años de números arábigos a romanos y finalmente el tercer ejercicio estaba redactado como reactivo (a modo de práctica para un examen) en el cual tenían que relacionar los acontecimientos con la etapa de la historia que les correspondía (ver anexo 3).

Como ya se describió anteriormente, en un primer momento, hubo confusión al momento de establecer el rango de años que abarcaba cada siglo, sin embargo, una vez aclarado este punto fue sencillo para los estudiantes resolver dicho ejercicio.

No hubo problemas para escribir en números arábigos el año en que comenzaban los siglos VIII, XI, XV, XVII, XIX. De igual modo, convirtieron fácilmente algunas fechas a siglos, por ejemplo 1789 a siglo XVIII o 1492 a siglo XV.

Donde hubo dificultades fue en el tercer ejercicio, en el que se solicitó relacionar los acontecimientos con la etapa de la historia en la cual sucedieron. En realidad, la dificultad no tuvo que ver con el contenido; sino con las instrucciones. En un primer momento dejé que las leyeran solas y las resolvieran, en el caso del primero y el segundo no hubo problema, sin embargo, en el tercero no supieron qué hacer, algunos se limitaron a subrayar un acontecimiento o bien una etapa a modo de respuesta y otros se limitaron a seleccionar alguno de los incisos. Cuando me percaté de esta situación, les expliqué en lengua de señas lo que debían hacer y la

mayoría lo entendió y pudo resolver correctamente el ejercicio, aunque con un poco de trabajo y con la ayuda de sus apuntes.

Este último ejercicio me parece importante para ejemplificar lo que pasa con los estudiantes sordos al enfrentarse a un examen oficial, considero que en esta modalidad que estudian, es importante que se les proporcionen ejercicios variados que pongan en práctica los conocimientos, pero también que se les brinden herramientas para que sepan identificar qué es lo que se les solicita en los diferentes tipos de reactivos, ya sea que se les pida relacionar, ordenar, o completar, de esta manera será más sencillo para ellos.

Productos de la segunda sesión

Durante la segunda sesión se abordaron algunos conceptos relacionados con los tipos de sociedades. Como se explicó anteriormente, se buscó que los estudiantes pudieran hacer una relación de estas, con la etapa y el periodo histórico en el que se desarrollaron. Para conocer su avance en este tema, se les entregó un ejercicio que se encuentra en el libro, (ver anexo 4) el cual consiste en completar en una tabla de la estructura social, económica y política que corresponde a cada tipo de sociedad.

Como en cada ejercicio que se resolvió, primero dejé que leyeran las instrucciones y trataran de resolverlos solos, generalmente surgían dudas de lo que debían hacer, así que se los explicaba en LSM y posteriormente revisábamos juntos el ejercicio. Particularmente esta actividad resultó un poco complicada para ellos, pues les pedí que trataran de escribir con sus palabras todo aquello que recordaban y que acabábamos de revisar.

Como ya se mencionó, existe una dificultad para que los estudiantes sordos puedan leer y comunicarse de forma escrita. La mayoría de los estudiantes dejó en blanco este ejercicio y solo rescaté los ejemplos de aquellos que plasmaron algunas ideas. A continuación, muestro algunos ejemplos de cómo llenaron este cuadro.

Ejemplo de Gerardo:

Tipo de sociedad	Cazadora recolectora	Agraria	Feudal	Industrializada
Estructura	<i>tubus</i>	<i>Aumento la</i>	<i>Mujeres cuidar</i>	<i>Problemas</i>

social		<i>población</i>	<i>los niños y trabajo tejan ninos: cuidado los pastor. hombre: que trabajo agriculta, artesanal.</i>	<i>como: -desigualdad -no hay trabajo -marginación</i>
Estructura económica	<i>Ciencia social q' estudio lo medios por el hombre para producir, distribuir.</i>	<i>2 clases Rey o señor feudal Siervo o campesino</i>	—	—
Estructura política	<i>Cuidar a los ciudadanos</i>	<i>Capitalismo desigualdad</i>	—	<i>Burgueses trabajos obreros</i>

Ejemplo de Omar:

Tipo de sociedades	Cazadoras recolectoras	Agrarias	Feudal	Industrializada
<i>Comunidad primitiva</i>	<i>frutos y a la pesca</i>	<i>Caza y la pesca</i>	<i>intercambio (truque)</i>	
Estructura social <i>Esclavismo</i>	<i>edad media europea</i>	<i>Desarrollo filosofía y matemáticas</i>	—	—
Estructura económica	—	—	—	—
Estructura				

política	—	—	—	—
-----------------	---	---	---	---

Ejemplo de Elizabeth:

Tipo de sociedades	Cazadoras recolectoras	Agrarias	Feudal	Industrializada
Estructura social	—	<i>Trueque</i>	—	—
Estructura económica	<i>mata animal para recursos</i>	—	—	<i>Ciencia y técnicos</i>
Estructura política	—	—	—	—

Existen algunos elementos que pueden rescatarse a partir del análisis de estos productos y que nos permiten entender un poco más las dificultades de aprendizaje de los estudiantes sordos. La primera y más notoria, es la forma en la que escriben, para los que estamos acostumbrados a trabajar con estudiantes sordos, este tipo de redacción es muy común y conocida, sin embargo, para aquellos que no están familiarizados resulta un poco complicado entender por qué en el nivel en que se encuentran, escriben de esta manera.

Es común, incluso en los sordos que poseen buenos niveles de lectura y escritura, que escriban mal algunas palabras, o que cambien algunas letras por otras. Por ejemplo, escribir “*tubus*” en lugar de “tribus” o “*truque*” en lugar de “trueque”.

La sintaxis con la que escriben los estudiantes sordos en la mayoría de las ocasiones, respeta la estructura de la LSM y no del español, por ejemplo, es común que, al escribir, omitan los artículos, escriban los verbos en infinitivo o bien, los sustituyan por un sustantivo.

Gerardo, escribió tres ideas que permiten ejemplificar esta situación, la primera dice, “*mujere: cuidar los niños y trabajo tejan*” que podría entenderse como “mujeres: cuidan a los niños y

trabajan tejiendo”, en una segunda idea se lee lo siguiente, “*hombre: que trabajo agricultura, artesanal*” que podría ser, “hombres: trabajo agrícola y artesanal”, finalmente en una tercera idea se lee lo siguiente, “*mata animal para recursos*” lo cual podría interpretarse como “para obtener recursos mata animales”.

Siguiendo con el ejemplo del primer cuadro, quisiera retomar la idea que Gerardo escribió en la fila 3 de la columna 2, donde se solicita que escriban la estructura económica de las sociedades cazadoras recolectoras, en lugar de ello, dio lo que desde mi punto de vista es una definición de economía “*ciencia social q’estudio los medios utilizados por el hombre para producir, distribuir.*” Lo interesante es que en esta ocasión no utilizó los ejemplos, como es común que lo hagan. Es posible, que no entendiera a que se refería con estructuras económicas (porque además, no profundizamos en ese concepto) por otra parte, al usar sus apuntes para tratar de responder el ejercicio, demostró que es capaz de hacer relación entre palabras similares. Relacionar la palabra económica y economía podría resultar sencillo para la mayoría, incluso para los estudiantes sordos, sin embargo muchos de ellos han entendido a través de la experiencia, que el cambio en una letra de la palabra puede implicar un cambio radical en su significado, como ocurre en el caso de las palabras homónimas.

Finalmente, el apunte de Gerardo, por sí solo nos permite ver que el alumno fue capaz de fijar su atención en aquello que consideró importante dentro de la explicación que se dio en la clase, lo cual demuestra su habilidad y experiencia en el estudio independiente, que sin duda es una herramienta importante para la acreditación de exámenes, sobre todo en el sistema abierto.

No obstante, desde mi punto de vista representa un avance en comparación de aquellos que dejaron el ejercicio en blanco, pues además no deja las ideas tan sueltas y revueltas como en los otros ejemplos. Escribió ideas que podrían relacionarse con las sociedades cazadoras recolectoras, aunque en una casilla equivocada y en el apartado de las sociedades industrializadas parece haber identificado algunas características como problemas de “*desigualdad, desempleo y marginación*”, conceptos que utilizamos al describir este tipo de sociedades, pero sobre las cuales, no profundizamos.

Podría parecer optimista pensar en los pequeños avances que se muestran en esta revisión, sin embargo, si lo comparamos con el resto de los estudiantes que realizaron el mismo ejercicio, en

el caso de Gerardo, puede comenzar a pensarse en la adquisición de fluidez para expresar en forma escrita aquello que explica con facilidad en LSM.

Respecto a la tabla elaborada por Omar, se observa que no utiliza las casillas destinadas para ser llenadas y lo hace en aquellas donde se encuentran los títulos. Por ejemplo, debajo del apartado de tipo de sociedades pone “*comunidad primitiva*”, dentro de la casilla que dice cazadoras recolectoras, “*frutos y a pesca*”, en agrarias “*caza y pesca*”, y en feudal “*intercambio (truque)*”.

Si leemos la primera fila en forma horizontal podemos observar que existe cierta coherencia, pues en ellas escribe ideas relacionadas con las características de las sociedades cazadoras recolectoras relacionadas con el aspecto económico. Es probable que se haya basado en sus apuntes para responderlo ya que escribe intercambio y entre paréntesis “*truque*” que bien podría leerse como trueque y que alienta a pensar en la adquisición de nuevo vocabulario. Sin embargo, una vez más muestra que es complicado para ellos entender de manera clara las instrucciones aunque se valora el esfuerzo que realizan por tratar de hacerlo.

En el ejercicio de Elizabeth, que en apariencia no dice mucho, también considero que se puede destacar ciertos avances, ya que escribió en el apartado para la estructura económica de las sociedades cazadoras recolectoras “*mata animal para recurso*”; que podría entenderse como “para obtener recursos mata animales” o “caza animales para obtener recursos”. Cualquiera que fuera la interpretación, queda claro que hay un intento de relacionar lo económico con la obtención de recursos.

Como podemos ver, este ejercicio resultó complicado de resolver para los estudiantes, nada comparado con sus participaciones en LSM; pues al revisarlo en conjunto, ellos retomaron sin problema ejemplos y descripciones de algunos aspectos de estas sociedades. La dificultad se presentó al tratar de expresarlas de forma escrita, ya sea porque no entendieron lo que se solicitó en las instrucciones, porque escriben como piensan, es decir, en LSM o bien, porque tienen poca práctica en el español escrito. No obstante, cualquiera de estas situaciones pone en desventaja a estos estudiantes ya que lo que plasman por escrito no representa una mínima parte de lo que han aprendido en realidad. Este aspecto se abordará en las consideraciones finales.

Productos de la tercera sesión

La tercera sesión se enfocó en el tema del Positivismo, luego de explicar aspectos de esta teoría de explicación social; tales como el enfoque de estudio de la sociología, los pasos del método científico en las Ciencias Sociales y la teoría de los tres estadios, procedimos a realizar un ejercicio del libro que consiste en relacionar el estadio teológico con el tipo de sociedad que se desarrolla en cada uno de ellos y justificar su respuesta. Adicional a ello y a modo de repaso, solicité que agregaran la etapa de la historia que les correspondían.

En esta ocasión, el ejercicio les resultó más sencillo de responder, esto se debe a que quizás, de manera constante estuvimos regresando sobre los temas vistos anteriormente.

El llenado del cuadro fue muy similar entre Jerónimo, Karla y Fernando, quienes no tuvieron problema en llenar la primera parte del ejercicio. De estos tres retomo el ejercicio realizado por Jerónimo.

1.Periodo o etapa de la historia				
<i>Prehistoria</i>	<i>Antiguo</i>	<i>Media</i>	<i>Moderna</i>	<i>Contemprania</i>
Estadio según la Teoría de Augusto Comte				
<i>Teológico</i>		<i>Metafísico</i>	<i>Científico o positivo</i>	
Tipo de sociedad				
<i>Primitiva, agraria</i>		<i>Feudal</i>	<i>Industrializada</i>	
¿Por qué pertenece a esta etapa?				
<i>Porque niño no saber</i>		<i>Joven pregunta, entonces tener duda</i>	<i>Como adulto persona anciano saber su experiencia.</i>	

La mayoría tuvo problemas para responder la última fila y la dejaron en blanco, sólo Jerónimo respondió la pregunta *¿por qué pertenece a esta etapa?* y me pareció interesante que respondiera a partir de la comparación que Comte hace de cada una de las etapas, con las edades de la humanidad. Como expliqué anteriormente, teológico y metafísico no tienen una representación en LSM, pero al mencionarlos, los estudiantes deletreaban la palabra y hacían la seña que les correspondía según la edad, por ejemplo, en “teológico” hacían la seña de niño, en “metafísico” la seña de joven y en el caso de científico, hacían la seña de ciencia y de adulto.

Según lo revisado, “el estadio teológico equivale al estado infantil del individuo, donde el ser humano explica todo lo que existe a su alrededor, a partir de creencias y supuestos imaginarios; en termino de dioses o divinidades”.¹¹⁵ Por ello, cuando Jerónimo escribe “*Porque niño no saber*” me lleva a pensar que, la evolución del conocimiento que se plantea en esta teoría, él la entiende como desconocer el funcionamiento del universo a partir de las leyes que surgen a partir del conocimiento científico.

Lo mismo ocurre con el estadio metafísico el cual “equivale a la adolescencia del individuo, el conocimiento, deviene de la reflexión y la especulación humana”.¹¹⁶ A lo que Jerónimo responde como “*Joven pregunta, entonces tener duda*”, es decir, es probable que lo entienda como el surgimiento de cuestionamientos y dudas sobre las ideas y explicaciones que se tenían del mundo durante el periodo que se marca.

Finalmente, “el estadio científico o positivo de la humanidad, equivale a la edad adulta del individuo, el hombre procura conocer mediante el raciocinio, las leyes generales e invariables que hacen posible la existencia de fenómenos”.¹¹⁷ En este caso considero que Jerónimo relaciona más a esta etapa con la experiencia y conocimiento que se puede adquirir en la edad adulta, pues escribe: “*Como adulto persona anciano saber su experiencia*” y no tanto con el avance del conocimiento.

Este último ejercicio, aunque en teoría simple, permite rescatar algunas cosas en lo que a la enseñanza a estudiantes sordos se refiere. La primera de ellas, es que siempre debe partirse de lo más sencillo a lo más complejo, como lo vimos anteriormente, para llegar a la resolución de este

¹¹⁵ Ricardo Sandoval Salazar. Ser social y sociedad. México, SEP, 2012. p. 69.

¹¹⁶ *Ídem.*

¹¹⁷ *Ídem.*

ejercicio tuvo que partirse de aspectos muy básicos como los nombres de las etapas, periodizaciones, acontecimientos, posteriormente guiar a los estudiantes a establecer relaciones entre los temas, en este caso el tipo de sociedades y los estadios de la teoría de Augusto Comte. (Durante el desarrollo de la práctica no dio tiempo, pero se me ocurre que estos temas podrían haberse enlazado muy bien con la teoría Marxista y los modos de producción). Para finalmente repasar y volver a los temas siempre que sea posible, como un modo de ir afianzando el aprendizaje a través de la repetición, pues recordemos que muchos de estos temas son nuevos para los alumnos sordos y la única forma de poder incorporarlos a su lengua es por medio de la práctica.

Productos de la cuarta sesión

Durante la cuarta sesión se abordaron los conceptos de *aculturación*, *transculturación*, *interculturalidad* y *multiculturalidad*. A partir de lo visto en clase solicité a los estudiantes que revisaran cuatro imágenes y respondieran tres preguntas: 1. ¿a qué concepto revisado en la clase crees que corresponde la imagen? 2. Explica con tus palabras el significado del concepto que escribiste. 3. ¿Conoces otro ejemplo relacionado con el concepto de la imagen?, escríbelo.

En lo personal, este ejercicio fue uno de los más interesantes, primero porque para su explicación fue más fácil valirme de imágenes y videos. En segundo, porque al usar recursos visuales, los conceptos fueron más fáciles de entender para los estudiantes sordos y tercero, porque en esta ocasión durante el ejercicio, se animaron más, a expresar sus ideas de forma escrita.

La primera imagen¹¹⁸ que les puse es la siguiente:



¹¹⁸ Imagen retomada del sitio *La Conquista de México 1521* disponible en: <https://sites.google.com/site/laconquistademexico1521/proceso> consultado el 2 de junio de 2021.

La mayoría de los estudiantes relacionaron la imagen con el concepto de aculturación, pues es el mismo ejemplo que utilicé cuando expliqué el concepto.

Los tres ejemplos que retomo de este ejercicio explican el significado de este concepto a partir del ejemplo de aculturación que se muestra en esta imagen y no de la definición, sin embargo, hay algunos elementos que permiten ver que el concepto les quedó claro y que fue asimilado a partir de la forma en la que aprenden los sordos, que como dijimos, es a partir de la ejemplificación.

Al explicar con sus palabras el significado del concepto, Eduardo escribe:

[sic] “2 diferentes culturas en forma de vivir, Los españoles (España), llegan a Latino América (México), entonces los aztecas tienen forma de vestir, llevan objetos de armas, oros y accesorios, pero los españoles tienen forma de hablar castellano, llevan armas duras, espadas cosas diferentes.

Ofrece comida, oros, muchos objetos y después declaran la guerra, destruir los palacios, pirámides y esclavizar los aztecas.”

Los españoles mandan y tratar a los esclavos de aztecas como sembrar, cuidan animales cambio de idioma, tejer y etc.

Existen algunos aspectos interesantes de este texto, la primera es que su sintaxis se encuentra mejor estructurada que la del resto de los estudiantes que realizaron el ejercicio, lo cual también la hace más comprensible. A simple vista, nos hace pensar que es un sordo que ha tenido un poco más de contacto con el español escrito, y era evidente que tenía un dominio avanzado de LSM.

Es este sentido vale la pena retomar los estudios de Sacks ya que en sus investigaciones señala “que el aprendizaje de la lengua de señas determina de manera importante el desarrollo de los individuos en general, permitiendo el desarrollo de habilidades en el aprendizaje escolar”¹¹⁹. Describe la vida de algunos sordos que por cuestiones de aislamiento no pudieron aprender ningún tipo de lenguaje y como es que esa situación los llevó a tener deficiencias intelectuales notables. Por otro lado, aquellos sordos que tuvieron un contacto temprano con la lengua de

¹¹⁹ Sacks

señas fueron capaces de desarrollar y estimular una forma de pensamiento conceptual más complejo.

Respecto al ejercicio de explicar con sus propias palabras el concepto de *aculturación*, vemos que más que una explicación es una descripción de la imagen; describe a los españoles, sus armas y como reciben comida y ofrenda por parte de los aztecas. Sin embargo, ya para finalizar, hace alusión a que los españoles someten (esclavizan) a los aztecas y eso genera “*cambio de idioma*” lo cual pudiera ser la forma en la que ejemplifica la idea que tiene sobre este concepto.

“Uno de los beneficios que adquieren los usuarios de la lengua de señas es el desarrollo de un pensamiento visual, que les permite desarrollar habilidades relacionadas con la capacidad de diferenciar, categorizar y generalizar; así como el desarrollo de una capacidad descriptiva”¹²⁰

Karla explica el concepto de *aculturación* de la siguiente manera:

[sic] “1. él viva España después viene a viaje en mexicana a Veracruz de azteca. 2. Él sorpresa que siente y que asco, él lo es matar hueso y vestir de hueso. 3. Él se quitar con ello y vestir de hueso cambió educación ropa, religión y enseña idioma de España.”

Para explicar el concepto, Karla, divide sus ideas en tres. En la primera habla de “*él*”, (supongo que Cortés) y de su viaje de España a Veracruz y su encuentro con los aztecas. En la segunda idea menciona que “*él*”, (Cortés), “*siente sorpresa y asco*” (supongo que de las costumbres mesoamericanas) ya que “*él lo es matar hueso y vestir de hueso*” supongo que se refiere a los sacrificios humanos. Y la tercera idea de cómo “*él*”, (Cortés), les quitó esas costumbres “*se quitar con ello y vestir de hueso*” y cambió su “*educación ropa, religión*” y les enseñó el “*idioma de España*”.

En este caso, Karla, ya no sólo se limita a describir o retomar parte de los elementos de la imagen para dar una explicación; sino que, además, hace suposiciones sobre la forma de pensar de los personajes y cómo es que eso los conduce a llevar a cabo acciones que producen un cambio.

¹²⁰ Sacks

Al hablar de aculturación, Jerónimo escribió:

[sic] “Como país parte de diferente idioma Español y aztecas cultural, Por eso tiempo guerra ganamos España manda Azteca esclavo después libertad cambia mezcla idioma de orden español.”

La explicación que da Jerónimo, del concepto es más concreta, a partir de la imagen identifica dos culturas que son de diferente idioma, “*diferente idioma Español y aztecas cultural*”, explica cómo los españoles someten a los aztecas “*Por eso tiempo guerra ganamos España manda Azteca esclavo*” y cómo es que se produce un cambio, en este caso del idioma, “*cambia mezcla idioma de orden español*”. La explicación que da es sencilla, sin embargo, de igual modo se nota que pudo comprender el concepto.

De eso hablaba cuando me refería a que la explicación de estos conceptos había sido más fácil, ya que el uso de las imágenes les permitió un reforzamiento de los aprendizajes y la clarificación de ideas, ya que lo que no pudo ser explicado en LSM, terminó por concretarse a través de la imagen.

La explicación de los otros conceptos, por parte de los estudiantes fue muy similar, la mayoría de ellos estaban basados en la descripción de las imágenes o las situaciones planteadas en los videos vistos durante la sesión. De igual modo, la mayoría logró identificar la imagen con el concepto correspondiente, lo cual nos habla también de la adquisición de nuevo vocabulario.

De manera general podemos decir que, al tratar de explicar, la mayoría de las veces recurrieron a los elementos visuales y a la recuperación de los ejemplos mostrados durante la sesión en la que abordó el tema. En este caso, ninguno de ellos pudo proponer ejemplos diferentes a los sugeridos en las imágenes, no sé si haya sido porque se enfocaron tanto en dar su explicación que se les olvidó, o bien, porque no se les ocurrió algún otro. Lo cierto es que el desarrollo de este ejercicio dio la pauta para conocer otros aspectos sobre la forma en la que los estudiantes sordos aprenden y como es que este aprendizaje se concreta a través de la palabra escrita y no sólo en lengua de señas.

Consideraciones finales

Con este trabajo se buscó sistematizar una propuesta didáctica para la enseñanza de conceptos históricos a estudiantes sordos y con ello enriquecer los procesos de enseñanza y los procesos aprendizaje de esta población que durante mucho tiempo fue relegada de una educación equitativa a la del resto y cuyas necesidades aún hoy en día son tenidas muy poco en cuenta no sólo en los recursos y materiales utilizados para su enseñanza, sino en aspectos más profundos que tiene que ver con las adaptaciones de los planes de estudio y los métodos de acreditación propios del sistema abierto.

Como pudimos ver en un principio, la enseñanza a estudiantes sordos no estuvo durante mucho tiempo contemplada y mucho menos planeada para su incorporación en el bachillerato, fue concebida como una extensión de la enseñanza que se le daba a los alumnos que asistían de manera regular y que no presentaban las mismas barreras lingüísticas a la que se enfrentaban los sordos.

Los avances que se han dado en nuestro país respecto la educación de las personas sordas son pocos y resultan insuficientes si tomamos en cuenta que es una población que exige cada vez más el respeto de sus derechos lingüísticos y educativos. Desde una mirada sociocultural los sordos conforman una comunidad con características propias que les permiten relacionarse con otros de una manera distinta a como lo hacemos los oyentes.

Se identifican a sí mismos como depositarios de una identidad y la respuesta social que demandan debe construirse desde el respeto y el reconocimiento de esta realidad, lo cual implica ineludiblemente, resituarse a la lengua de señas en el lugar que le corresponde y reconocer su papel preponderante en el mantenimiento de dicha identidad.¹²¹

De ahí la importancia de una especialización y profesionalización de los docentes que trabajan con los estudiantes sordos, quiénes debe reconocer y asumir una postura que valore e incorpore la lengua de señas como elemento fundamental para la enseñanza de la historia.

¹²¹ Ana B, Domínguez. "Educación para la inclusión de alumnos sordos" en *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*. 2009. p. 56

Como hemos visto a lo largo de este trabajo, al igual que la enseñanza, la formación de docentes especializados en enseñar a estudiantes sordos sólo se ha dado para el nivel básico. En México existe la Escuela Normal de Especialización, y aunque en ella se intenta formar a los futuros profesores tomando en cuenta las necesidades educativas de estos estudiantes, hay algunos aspectos en los que es importante matizar. Primero, la formación y especialización de los docentes en esta institución implica la enseñanza a diferentes tipos de discapacidad, incluida la auditiva. Segundo, aunque es posible especializarse en la atención de alumnos con discapacidad auditiva (que incluye no sólo a los alumnos sordos, también a los hipoacúsicos y con pérdida auditivas menores), en el plan de estudio no está especificado que los maestros deban aprender LSM como parte de su formación, lo cual no garantiza que al egresar ofrezcan una educación basada en el modelo bilingüe. Tercero, la mayoría de estos maestros trabaja en escuelas administradas por la autoridad educativa, en la que deben atender a estudiantes con diferentes necesidades educativas (CAM), y no sólo a los estudiantes sordos, lo cual propicia que no se preste suficiente atención a sus procesos de aprendizaje. Por último, tampoco existe una especialización por asignaturas como ocurre en el caso de educación secundaria.

En este sentido, los CAED han sido un parte aguas en la educación de las personas sordas, ya que ha apostado por docentes especializados en el área de conocimiento que imparten, pero también ha enriquecido su práctica con la especialización de la enseñanza, a través de la lengua de señas. A diferencia de otros espacios educativos, son los docentes y no los intérpretes, quienes interactúan con los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de ahí la importancia de espacios educativos como estos.

Se han dado avances, pero estos resultan insuficientes, sobre todo si pensamos en una verdadera educación inclusiva y equitativa para las personas sordas. Como hemos visto los esfuerzos que realizan tanto alumnos como docentes dentro de las aulas requieren cambios más profundos que acompañen esta labor. Se requieren adecuaciones en los planes de estudio y en la forma acreditación, hacen falta materiales y exámenes adaptados, capacitación continua a su personal, no sólo en temas relacionados con la atención a personas con discapacidad, sino también en aquellos relacionados con los conocimientos disciplinares, didácticos y pedagógicos.

A estos cambios agregaría también, nuevos esquemas de contratación para evitar la rotación de los maestros. Este último no es un tema menor, ya que el proceso y avance de los estudiantes se

ve mermado por el constante cambio de profesores que abandonan el programa, al no contar con estabilidad laboral. Lo que podría parecer anecdótico (cambiar de maestro, tres veces en un año), repercute en la continuidad y avance de sus estudios y termina dando como resultado el desánimo e incluso la deserción escolar.

Esto no significa que sea el único factor que dificulta el paso de los estudiantes por el CAED. La mayoría de ellos, tienen problemas para adaptarse al sistema de Preparatoria abierta y las causas son varias y complejas, algunas tienen que ver con la propia modalidad del sistema, los antecedentes educativos de los estudiantes (las instituciones donde llevaron a cabo su formación previa), su adquisición y dominio de la Lengua de Señas Mexicana, los profesores (si estos dominan o no la LSM), así como los conocimientos que poseen de manera general a su ingreso al bachillerato.

De estos factores, el que puede trabajarse de manera inmediata, es el relacionado con el proceso de enseñanza que realiza el docente dentro del salón de clases. Como hemos visto, éste, constituye un puente entre el alumno y el conocimiento histórico, lo que hace necesaria la formación en aspectos psicopedagógicos, socio-éticos y disciplinares, pues, la buena voluntad no es suficiente para lograr responder a sus necesidades.

En este sentido, los elementos que la MADEMS me brindó fueron de gran ayuda para enriquecer mi práctica, pues me permitieron adquirir conocimientos y experiencia en temas relacionados con la didáctica y la pedagogía, las cuales no recibí en mi formación como historiadora y que sin duda me permitieron pensar en nuevas formas de enseñar a mis alumnos.

La profesionalización (área de conocimiento) y la especialización (en la enseñanza de personas sordas) enriquecen y fortalecen la práctica de enseñanza dentro de las aulas de CAED, porque permite al docente tomar en cuenta tres consideraciones.

La primera, tiene que ver con las dificultades que enfrentan los estudiantes para aprender historia, las cuales están relacionadas con sus habilidades lingüísticas, su dominio de la LSM y el nivel de conocimientos que poseen.

Desde mi punto de vista, fracaso en la enseñanza de los estudiantes sordos radica principalmente en un fracaso comunicativo, pues han tenido que vivir en un mundo auditivo que no está

equipado social, cultural ni lingüísticamente para atenderlos o permitir su desarrollo en diferentes áreas de su vida, incluido el escolar.

Hablando de la disciplina histórica esto se traduce en escasos conocimientos académicos, dificultad para entender cuestionamientos e instrucciones, así como la comprensión de nuevos conceptos. Por ello, la selección de contenidos a enseñar debe considerar los conocimientos y experiencias previas de aprendizaje y conocimiento histórico para establecer un objetivo realista que los estudiantes pueden alcanzar.¹²²

En este sentido, la enseñanza de los conceptos puede usarse no sólo para ampliar el vocabulario histórico de los estudiantes, posteriormente puede usarse para analizar y problematizar los contenidos establecidos en la asignatura. Pero además, a través del aprendizaje de los conceptos como lo hemos visto, desde un enfoque sistematizados, es posible propiciar en los estudiantes la apropiación de otros conceptos que van de la mano con los que ya se estudiaron. ¿Cómo se logra esto? Es necesario contextualizarlos y enseñar a los estudiantes a establecer relaciones con otros conceptos que a su vez les permitirá comenzar a hacer deducciones y a su vez nuevas relaciones.

Esto pudo observarse cuando se trabajó los conceptos de tiempo histórico, con los estudiantes, primero dando un orden a los hechos dentro de una cronología en la línea del tiempo, después explicando estos hechos a través de causas, consecuencias y simultaneidad, para finalmente aclarar la percepción del cambio social a través de la periodización de estos acontecimientos.

En este sentido me parece importante retomar lo que dice el Dr. Plá, acerca del tiempo histórico el cual “no existe como algo objetivo, independiente de la interpretación, es el medio por el que se describen y explican los procesos en el discurso, los cambios, las permanencias y los ritmos; es mucho más que el tiempo cronológico”.¹²³

La segunda consideración que debe tomarse en cuenta es que enseñar historia a estudiantes sordos demanda la comprensión de conceptos, la cual debe ser considerada no solo como parte del proceso de enseñanza, sino como una forma en la que el docente conduce al estudiante a entender su entorno histórico, social y cultural.

¹²²Joaquim Prats. “La selección de contenidos históricos para la educación secundaria: coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica” en: *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Número 12. Barcelona, Abril, 1997.

¹²³ Plá. *op .cit.* p.173.

Uno de los objetivos centrales de los movimientos renovadores en la enseñanza de la historia es el de favorecer el desarrollo cognitivo del alumno; se trata de construir esquemas de conocimiento y desarrollar habilidades, antes que la memorización de conceptos.¹²⁴ En este sentido la propuesta de Trepát, sobre la enseñanza de los procedimientos constituye una herramienta de gran valor para nuestros fines, pues significa la implementación de diversas estrategias que se traducen en un sistema de acciones organizadas para llevar al estudiante a la comprensión no solo de los conceptos históricos sino los relacionados a otras disciplinas.

En este trabajo se ha sugerido un procedimiento que toma en cuenta dichos elementos, tales como la identificación de los conceptos clave, el uso de la Lengua de Señas Mexicana, tanto para introducir al estudiante en la lectura de textos, como para la explicación de los contenidos, se han mencionado estrategias que tienen que ver con el uso de ejemplos, herramientas visuales y reforzamiento a través de actividades, las cuales en conjunto pueden ayudar mejorar su proceso de aprendizaje.

Otra de las consideraciones que deben tomarse en cuenta y que es fundamental en el proceso de enseñanza de los estudiantes sordos, es el aprendizaje que realmente adquieren de este proceso. Se ha mencionado repetidas ocasiones que los resultados obtenidos en las pruebas escritas, ya sea dentro del salón de clases o bien, de tipo más formal como lo son el examen de acreditación, no son reflejo del verdadero aprendizaje que han adquirido los estudiantes.

Como hemos visto también, muchas veces la causa principal de esta problemática se basa en las dificultades que tienen para comunicarse de forma escrita (ya sea leer o escribir) y tal dificultad suele interpretarse como que el estudiante no sabe o peor aún no puede aprenderlo, cuando la barrera real se encuentra en que hoy en día y a pesar de los cambios que ha habido, las políticas educativas no incluyen verdaderas adaptaciones curriculares y de evaluación para estos estudiantes.

Se trabaja con lo que hay, el profesor puede hacer adaptaciones y el estudiante puede esforzarse, sin embargo mientras no existan verdaderos cambios seguirá presentándose ese mismo problema, que desde mi punto de vista es de percepción, pues sólo el docente que trabaja con los

¹²⁴ Mario Carretero. "La enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia", en *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2009. p. 168.

estudiantes sordos, puede percatarse del avance, lamentablemente en el sistema abierto, no es quien asigna una calificación de acreditación.

En este sentido sería bueno comenzar no sólo a cuestionar sino a proponer nuevos métodos de evaluación que pongan de manifiesto los conocimientos y habilidades que han desarrollado los estudiantes, y no solo pruebas estandarizadas que los dejan en desventaja propiciando en ellos desánimo y abandono de sus estudios.

La última consideración tiene que ver con el método para enseñar historia, esta es fundamental para el logro del aprendizaje de los estudiantes. Como hemos visto, la enseñanza de la historia requiere de un proceso, pues para que los estudiantes sordos adquieran habilidades como la reflexión, análisis o crítica, es necesario partir de cuestiones como la comprensión de conceptos, ubicación de temporalidades o diferencias tan básicas como son la causa y la consecuencia.

Para ello es necesario que el docente tome en cuenta la forma en la que los estudiantes sordos se apropian de los conocimientos, deben contemplar sus características, la forma en la que aprenden, los materiales y herramientas idóneos para propiciar en ellos un aprendizaje significativo.

Existe una responsabilidad que el docente asume en el momento en que conoce a sus alumnos, no solo en lo referente a sus cualidades como estudiantes, sino también el reconocimiento que hace de ellos como sujetos a través de los cuales puede también aprender. Muchas veces se habla de relacionar el conocimiento académico con la vida de los estudiantes, pero solemos hacerlo de manera superficial, no obstante, si les damos la libertad de que lo hagan y les ponemos atención intentando aprender de y con ellos podríamos tener más éxito en este aspecto.

El comprometerse con los principios que demandan la disciplina histórica y la educación especial, así como el reconocimiento de la importancia de brindar atención educativa a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, posiciona a los docentes en un lugar que les brinda la oportunidad de actuar de manera eficiente en su proceso de enseñanza y aprendizaje, y los acerca a una educación que esté a la par del resto de la población.

Anexo 1. Mapa curricular NUPLES

"Para ver más información de los niveles y módulos, da clic sobre cada uno de los recuadros"



Informática

Anexo 2

Tabla de contenidos del módulo Ser social y sociedad

Unidad 1 El ser social y la diversidad cultural

¿Qué voy a aprender?

Antes de empezar ¿qué es el ser social?

El ser humano: aspectos biológicos, sociales y culturales.

- El ser humano y la socialización.
- Ser humano, sociedad y cultura: Ser social.

Prácticas sociales

Prácticas sociales, contexto, agencia y agente.

Diversidad cultural

- Ser ético

Unidad 2 la sociedad, sus instituciones y estructuras

¿Qué voy a aprender y cómo?

Antes de empezar, ¿qué saberes acerca del desarrollo histórico de las sociedades?

Tipos de sociedades y organización social

- Sociedades cazadoras recolectoras.
- Sociedades de pastores y sociedades agrarias.
- Sociedades y estados tradicionales.
- Sociedades modernas e industrializadas.

Las teorías sociales: explicación e interpretación

- El positivismo y la fundación de la sociología. Augusto Comte y la evolución de la historia.
- El funcionalismo en la obra de Emile Durkheim.
- Materialismo histórico.
- Teoría comprensiva: Max Weber y el cambio histórico.
- La escuela de frankfurt y la teoría crítica.

Unidad 3 Ciencia, tecnología y tecnociencia en la sociedad. ¿Hacia dónde vamos?

¿Qué voy a aprender y cómo?

Antes de empezar ¿qué sabes acerca de los avances de la ciencia y la tecnología?

La revolución industrial y sus efectos sociales.

El avance del conocimiento científico y tecnológico en nuestros días.

El papel del conocimiento en el mundo contemporáneo.

Autoevaluación.

Anexo 3.

Ser social y sociedad, Unidad 2

Actividad 1, Las etapas de la historia

Elaboró: Perla Gutiérrez Rodríguez

1. Escribe en números arábigos el año en que comienzan los siguientes siglos:

- VIII
- XI
- XV
- XVII
- XIX

2. Escribe en la columna de la derecha el siglo al que corresponden la fecha mencionada:

Fecha	Siglo
1453	
473	
1798	
1492	
1000	
2017	
1810	
1324	
1910	

3. Relaciona los enunciados de la izquierda de acuerdo con la etapa histórica correspondiente y elige la respuesta correcta.

Acontecimiento	Etapa de la historia
1. Caída del Imperio Romano de Oriente 2. Descubrimiento de la escritura 3. Inicio de la Revolución Industrial en Inglaterra	a. Antigua b. Media c. Moderna d. Contemporánea

4. El descubrimiento de América 5. Inicio de la Revolución Francesa	e. Prehistórica
--	-----------------

- a) [1-c] [2-a] [3-d] [4-c] [5-c]
- b) [1-a] [2-e] [3-d] [4-b] [5-c]
- c) [1-b] [2-a] [3-c] [4-c] [5-c]
- d) [1-b] [2-e] [3-c] [4-b] [5-d].

Anexo 4

Tipo de sociedades y su organización.

Tipo de sociedad	Características	Institución política	Institución económica	Organización o estructura social
Sociedades cazadoras y recolectoras	Pequeños grupos de personas que se ganaban el sustento a través de la caza, la recolección y la pesca. Todavía quedan algunos grupos sociales con estas características.	El anciano es generalmente el líder.	Basada en las actividades de caza, recolección de semillas y pesca.	Existen pocas desigualdades sociales, las diferencias se limitaban a la edad y el sexo.
Sociedades de pastores y agrarias	Dependían del cuidado de animales domésticos. Están compuestas por comunidades rurales dedicadas a la agricultura. Todavía quedan algunos grupos sociales con estas características.	Están gobernadas por jefes o reyes guerreros. Forman parte de estados más grandes.	Su organización económica se basa en forma de vida, el pastoreo y la agricultura.	Están organizadas en grupos sociales pequeños y su división de clases sociales comienza a ser más marcada.
Sociedades y estados tradicionales	Basados principalmente en la agricultura. En algunas de sus ciudades se concentraba el comercio y la manufactura. Todos los estados tradicionales han desaparecido.	Sus gobiernos están encabezados por un rey o emperador.	Practican la agricultura y comercio. Se da una división mucho más compleja del trabajo. Existe una estratificación social bien marcada.	La organización social se da en función de la jerarquía y la división del trabajo.
Sociedades modernas e industrializadas.	Las relaciones se dan en función de las relaciones de producción.	Organizadas en gobiernos al frente de un rey o gobernante (presidente, ministro)	Desarrollo del capitalismo como sistema económico dominante.	Las sociedades son agresivas, competitivas y poco solidarias. Existe una marcada diferencia entre ricos y pobres.

Anexo 5

Ser social y sociedad, Unidad 2

Actividad 2

Teoría de los tres estadios de Augusto Comte

Elaborado por: Perla Gutiérrez Rodríguez

Instrucciones: A partir de los tipos de sociedades vistos, escribe en cada cuadro:

1. El orden cronológico de cada etapa de la historia.
2. El estadio teológico que corresponde a cada etapa.
3. El tipo de sociedad que se desarrolla en cada estadio
4. Escribe tu opinión de porqué elegiste ese orden.

1.Periodo o etapa de la historia				
Estadio según la Teoría de Augusto Comte				
Tipo de sociedad				
¿Por qué pertenece a esta etapa?				

Anexo 6
Comprensión de conceptos de sobre diversidad cultural

Nombre del estudiante: _____

Plantel: _____ Fecha: _____

Observa las siguientes imágenes y responde lo que se te solicita en cada una de ellas.

1. ¿A qué concepto revisado en clase corresponde la imagen?
2. Explica con tus palabras el significado del concepto.
3. ¿Conoces otro ejemplo relacionado con el concepto?, escríbelo.

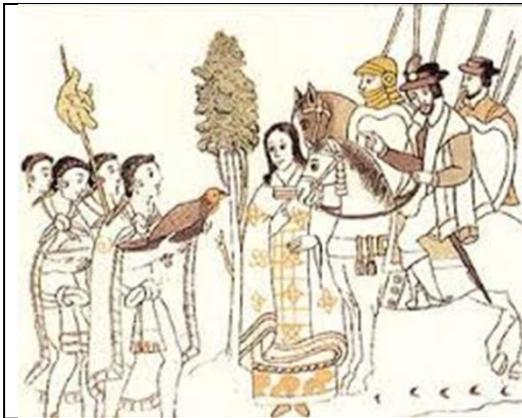


Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4

Anexo 7
Planeación de la práctica docente

Plan de estudios:	PREPARATORIA ABIERTA/NUPLES
Módulo:	Ser social y sociedad
Año escolar:	Segundo nivel
Unidad Temática:	2. La sociedad, sus instituciones y estructura.
Temas específicos:	Estructuras económicas, políticas sociales en el tiempo.
Propósito	Explica las diferentes instituciones en las que se han organizados las sociedades a lo largo del tiempo, utilizando las teorías científicas para la comprensión de problemas actuales de su comunidad y país.
Indicadores de desempeño	<ul style="list-style-type: none"> • Describe algunas instituciones y sus estructuras y les da seguimiento en el tiempo • Ubica procesos sociales por lo que ha transitado la sociedad y la forma en la que ha modificado las estructuras. • Aplica teorías de explicación social para la comprensión de problemas contemporáneos de la sociedad
Tipos de saberes	<p>Conceptual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Positivismo • Materialismo Histórico • Tipos de sociedades • Sectores económicos • Modos de producción. • Instituciones políticas • Estado • Formas de gobierno • Democracia y autoritarismo <p>Procedimental:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clasificación de los conceptos según su naturaleza, teniendo claros los criterios de esta clasificación. • Identificación de tipos de definición, así como las diversas maneras de definir un concepto. • Aplicación del vocabulario histórico • Explicación de etapas y procesos históricos <p>Actitudinal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solidaridad, al ayudar a sus compañeros a explicar lo aprendido. • Respeto a la dinámica grupal.

	<ul style="list-style-type: none"> • Participación
<p>Selección y secuencia didáctica:</p>	<p>Sesión 1 (2 Horas)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para iniciar la sesión se realizará a los estudiantes una evaluación diagnóstica la cual consiste en la ubicación de las etapas de la Historia y su relación con el tipo de sociedades que se desarrollaron en cada una de ellas. (Ver anexo 2) (20m.) 2. Posteriormente se llevará a cabo una explicación por parte del docente sobre “las etapas de la Historia y el tipo de sociedades” con el apoyo de una presentación en Power Point. 30m. 3. A continuación, se les dará a los estudiantes una breve explicación sobre los criterios de clasificación de los conceptos, con el fin de que puedan realizar las siguientes actividades. (Ver anexo 1 Material de apoyo para los estudiantes, cuadro 1.) (20 m.) 4. Posteriormente se les proporcionará a los estudiantes una lectura adaptada por la docente, “Tipo de sociedades” (Ver anexo 3) y se les solicitará que resuelvan los ejercicios contenidos en ese mismo anexo. Se darán 30 minutos para que los estudiantes resuelvan el ejercicio 1, del anexo 3 y el tiempo restante de la sesión se utilizará para revisar el ejercicio y para resolver las dudas relacionadas con el significado de los conceptos. 5. Se pedirá a los estudiantes que realicen en ejercicio 2, del anexo 3 de tarea y se dará por finalizada la sesión. <p>Sesión 2 (2 Horas)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para retomar el tema visto en la sesión pasada se revisará con los estudiantes el ejercicio 2, del anexo 3. Durante la revisión se hará énfasis en la explicación de los conceptos clave del tema y se resolverán dudas por parte de los estudiantes. (20m) 2. A continuación, la docente explicará La “Teoría de los 3 Estadios” de Augusto Comte y retomará los aspectos más importantes de la teoría sociológica del Positivismo. Para ello se apoyará en una línea del tiempo y las imágenes de la misma presentación utilizada en la sesión 1. (30m.) 3. Se les proporcionará a los estudiantes una lectura extraída del libro de texto (Ver anexo 4.) Después se les solicitará que resuelvan el ejercicio 1, de ese mismo anexo. 4. Posteriormente se revisará el ejercicio y se resolverán las dudas relacionadas con el significado de los conceptos. (20 m.) 5. Posteriormente se explicará a los estudiantes las diferentes formas de

definir un concepto, con el fin de que puedan ubicarlas en un texto. (Ver anexo 1, Material de apoyo para el estudiante, cuadro 2). **(10 m.)** Posterior a ello, se solicitará a los estudiantes, resuelvan el ejercicio 2 del anexo 4. **(20 m.)**.

6. El tiempo restante de la sesión, se utilizará para revisar con los estudiantes el ejercicio y resolver dudas para posteriormente dar por concluida la sesión.

Sesión 3 (2 Horas)

1. Para dar un repaso general del tema visto la clase anterior, se solicitará a los estudiantes que resuelvan el ejercicio 3, del anexo 4. Al finalizar se revisará en conjunto y se resolverán las dudas relacionadas con el mismo. **(30 m.)**
2. A continuación, la docente explicará el tema del Materialismo Histórico y los medios de producción. Para ello se apoyará de un cuadro comparativo y de esquemas que elaborará en el pizarrón a lo largo del desarrollo del tema. De igual forma se apoyará con las imágenes de la presentación en Power Point utilizadas en la sesión 1 y 2. **(30 m.)**
3. Posteriormente se solicitará a los alumnos que realicen la lectura adaptada del anexo 5 y resuelvan el ejercicio 1 de ese mismo anexo. **(30 m.)**
4. El tiempo restante de la sesión se utilizará para revisar con los estudiantes el ejercicio y resolver las dudas sobre el vocabulario identificado. **(30 m.)** Para finalizar se solicitará a los estudiantes que realicen de tarea el ejercicio 2, del anexo 5 y se dará por concluida la sesión.

Sesión 4 (2 Horas)

1. A modo de repaso, se revisará en conjunto el ejercicio 2, del anexo 5 y se procederá a resolver las dudas de los estudiantes **(30 m.)**
2. Posterior a esto, se solicitará a los estudiantes que resuelvan el ejercicio 3, del anexo 5 y una vez concluido se dará tiempo para comentarlo y resolverlo en conjunto. **(30 m.)**
3. Para dar cierre el tema se procederá a hacer un repaso de los conceptos más importantes de ambos temas revisados en clase con la finalidad de verificar que los estudiantes han comprendido con claridad los conceptos trabajados lo largo de las sesiones anteriores. **(30 m.)**
4. Para finalizar la sesión, se les darán instrucciones a los estudiantes para realizar la evaluación integral, y se dará por concluida la sesión.

Duración:	4 sesiones de dos horas cada una
Evaluación:	<p>Diagnóstica: A través de la revisión de saberes previos a modo de preguntas abiertas y evaluación escrita. Ver anexo 1</p> <p>Mediante rúbricas (anexo), las actividades realizadas por los alumnos. (Cuestionario saberes previos, cuestionario sobre el video, y Actividad resuelta en clase).</p> <p>Evaluación integral. A través de exposición para corroborar los saberes aprendidos por los estudiantes y mediante evaluación escrita. Ver anexo 6.</p>
Recursos:	<ul style="list-style-type: none"> • Computadora • Proyector • Presentación de <i>Power Point</i> • Videos: • Actividad para trabajo en clase fotocopiado • Plumones para pizarrón • Colores, plumas, lápices • Cuaderno, hojas blancas • Tijeras/Resistol
Referencia	<ul style="list-style-type: none"> • Sandoval Salazar, Ricardo. <i>Ser social y sociedad</i>. México, SEP, 2012. 150 p. disponible en versión electrónica en http://www.prepaaguascalientes.sep.gob.mx/prepaabierta/archivos/04-ser%20social%20y%20sociedad.pdf consultado el 28 de marzo de 2020.

Bibliografía

- Blanco, Rosa. “La inclusión en la educación: una cuestión de justicia y de igualdad”, en *Revista Sinéctica*, núm. 29, agosto 2006 a enero 2007, México, ITESO. 19 p.
- Blanco Rivero, José Javier. *La historia de los conceptos de Reinhart Koselleck: conceptos fundamentales, Sattelzeit, temporalidad e histórica* Politeia, vol. 35, núm. 49, julio diciembre, 2012, pp. 1-33. Universidad Central de Venezuela Caracas, Venezuela.
Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170029498009> (consultado el 20 de mayo de 2021).
- Carreón Ramírez Luis. *La Experiencia del Bachillerato a Distancia en la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal 2007-2008*. vol. 1. Revista Mexicana del Bachillerato a Distancia. 2009. Disponible en <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/wp-content/uploads/Proyectos-GDF-SED1.pdf> (consultado el 17 de abril del 2020).
- Carretero, Mario, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio. "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia" y "El adolescente como historiador" en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 23, Madrid. 1983.
- Certeau, Michel de. *La escritura de la Historia*. 2da Ed., México, Universidad Iberoamericana, 1993. 334p.
- Cruz Aldrete, Miroslava. *La educación del sordo en México siglos XIX y XX: La Escuela Nacional de Sordomudos*. Cultura Sorda 2009. Disponible en: <http://www.cultura-sorda.org/la-educacion-del-sordo-en-mexico-siglos-xix-y-xx-la-escuela-nacional-de-sordomudos/> (consultado el 17 de abril de 2016)
- Cruz Aldrete, Miroslava y Johan Cruz. *Expectativas familiares ante el modelo educativo inclusivo con jóvenes Sordos del CONALEP del estado de Morelos*, México. Revista latinoamericana de educación inclusiva, Vol. 6, Nº. 1, 2012, págs. 143-15
- Cruz Aldrete, Miroslava (Coord.). *Manos a la obra*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Bonilla Artigas, 2014.
- *De la prehistoria a la Historia, las edades del hombre*. Youtube, 9 de mayo de 2016. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=6E8Gx9MvGuE> (consultado el 17 de mayo de 2021).
- Delgado de Cantú, Gloria M. *Historia Universal. De la era de las revoluciones al mundo globalizado*. México, Pearson, 2010. 580 p.
- Diario Oficial de la Federación. *ACUERDO número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades*. 2008. 7p. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064952&fecha=21/10/2008 (consultada el 12 de noviembre de 2021).
- Diario Oficial de la Federación. *ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. 2008. 5p. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_4_acuerdo_447_competiciones_docentes_ems.pdf (consultado 7 de junio de 2021).
- Diario Oficial de la Federación. *ACUERDO número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. 1993. Disponible en:

- http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013 (consultado el 12 de noviembre de 2021).
- Diario Oficial de la Federación, *Ley general de Educación* publicada el 13 de julio de 1993. Consultado el 15 de abril de 2016. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad908ab78086b184/ley_general_educacion.pdf (consultado el 21 de noviembre de 2021).
 - Diario Oficial de la Federación. *Ley General para La Inclusión para las Personas con Discapacidad*. del 30 de mayo de 2011. 23 p. Disponible en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf (consultado el 1 de noviembre de 2021).
 - Diario Oficial de la Federación. *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*. 1992 Consultado el 12 de marzo de 2016. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf> (consultado el 12 de noviembre de 2021).
 - Díaz-Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª Edición. Mc Graw Hill, México 2002. 433p.
 - Dirección de Educación Especial. *Modelo de Atención para los Servicios de Educación Especial*. México: Secretaría de Educación Pública. 2011. Disponible en: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/documentos/MASEE2011.pdf>, (consultado el 7 de abril de 2021).
 - *Enlace CAED*. Disponible en: <https://sites.google.com/a/dgb.email/enlace-caed/home/materiales-didacticos>, (consultado el 28 de abril de 2020).
 - García Cedillo Ismael, Romero Contreras Silvia. “La educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva” en *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*. 2013, Vol.7, No2. Disponible en: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/RLEI_7.2.pdf, (consultado el 18 de marzo de 2016).
 - García, Cedillo Ismael, Iván Escalante, et. al. *La integración educativa en la escuela regular. Principios, finalidades y estrategias*. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. 2000. 193 p. Disponible en: https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/2Integracion_Educativa_aula_regular.pdf (consultado el 7 de enero de 2022).
 - García García, Noemí (coord.) *Orientaciones para la atención educativa de los alumnos sordos que cursan la Educación Básica desde el Modelo Bilingüe-Bicultural*. México, SEP, 2012. 144 p. disponible en: https://backend.aprende.sep.gob.mx/media/uploads/proedit/resources/orientaciones_para_l_e994_9890.pdf (consultado el 21 de noviembre de 2021).
 - *Historia.com* disponible en: <https://sobrehistoria.com/hecho-historico-y-proceso-historico/> (consultado el 20 de abril de 2020).
 - Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje A.I.P. *Convocatoria Categoría Mejores Prácticas UNICEF*. 2013. 31p. Disponible en: http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_10P-Modelo_educativo_bilingue.pdf (consultado el 21 de noviembre de 2021).
 - Koselleck, Reinhart. *Futuro pasado*. Barcelona, Paidós, 1993.

- *Manual para la Operación del CAED.* 2015. 52 p. Disponible en <https://sites.google.com/site/nuplespa/video-tutorial-nuples> (consultado el 21 de noviembre de 2021).
- León, Olga, Dora Calderón y Manuel Orjuela. *La relación lenguaje – matemáticas en la didáctica de los sistemas de numeración: aplicaciones en población sorda.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 10º Encuentro Colombiano de Matemáticas Educativa, 2009. 15p. Disponible en: <http://funes.uniandes.edu.co/761/1/larelacion.pdf> (Consultado el 16 de febrero de 2022).
- Marchesi, Álvaro. *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos.* Alianza Editorial, España, 1987. 336 p.
- Matozzi, Ivo. “La transposición didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales. De la historia de los historiadores a la historia para la escuela.” En, *Las Competencias Profesionales para la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización.* 2007 p. 451-468. Disponible en: https://www.academia.edu/5908865/LA_TRANSPOSICIÓN_DIDÁCTICA_EN_LA_ENSEÑANZA_DE_LAS_CIENCIAS_SOCIALES Consultado el 20 de marzo de 2020.
- Montañés, Jullian. *Génesis de la Comunidad Silente de México: la Escuela Nacional de Sordomudos (1867-1886).* Tesis de Licenciatura de Historia, Universidad Nacional Autónoma de México (FFyL), 2001. 191 p. Disponible en <https://cultura-sorda.org/genesis-de-la-comunidad-silente-de-mexico/> consultado el 4 de junio de 2021.
- Morales García A. M. *Problematizando el concepto de integración social: Un debate sobre la alteridad en la educación especial.* Cultura Sorda 2007. Disponible en: https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Morales_Educacion_Especial_2007.pdf consultado el 4 de junio del 2021.
- Nussbaum, Martha C. *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano.* Barcelona, Paidós, 2012. 261 p.
- Oviedo, Alejandro. *El 2do. Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos, celebrado en Milán, Italia, del 6 al 11 de septiembre de 1880.* 2007. Disponible en: <https://cultura-sorda.org/el-2do-congreso-internacional-de-maestros-de-sordomudos-milan-1880/> consultado el 4 de junio del 2021.
- Página de los Centros de Atención para Personas con Discapacidad de Preparatoria Abierta. <https://sites.google.com/a/dgb.email/enlace-caed/home/sobre-los-caed/cdmx> consultada el 28 de marzo de 2020.
- Página para la descarga de libros de Preparatoria Abierta. Disponibles en: <https://www.mieva-prepaabierta.sep.gob.mx/plan-modular/#niveles>. Consultado el 28 de abril de 2020.
- Pérez, Yolanda y Lionel Tovar. *Análisis de la interacción verbal mediada por una intérprete de LSV en un aula de clases bilingüe-bicultural para Sordos.* Investigación y Postgrado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. vol. 21, núm. 2, 2006, pp. 103-14. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/658/65821205.pdf> Consultado el 16 de febrero de 2021.
- Plá, Sebastián. *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato.* México, Plaza y Valdes editores y Colegio Madrid. 2005. 216 p.

- Prats, Joaquim. “La selección de contenidos históricos para la educación secundaria: coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica” en *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Número 12. Barcelona: abril, 1997.
- Ronald W., Evans. “Concepciones del maestro sobre la Historia.” En, *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona, Asociación Universitaria de profesores de las Ciencias Sociales, 1991. p. 61-79. 66-68. Disponible en: http://www.didactica-ciencias-sociales.org/boletines_archivos/3_4-1991.pdf Consultado 17 de marzo de 2020.
- Rubio y Rubio, Alfonso et. al. *Historia Moderna de Occidente 1770-1870*. México, SEP- Prepa Abierta, 1983. 189p.
- Sacks, Oliver. *Veo una voz*. Barcelona, Anagrama, 2003. 265 p.
- Sandoval Salazar, Ricardo. *Ser social y sociedad*. México, SEP, 2012. 150 p. disponible en versión electrónica en <http://www.prepaaguascalientes.sep.gob.mx/prepaabierta/archivos/04-ser%20social%20y%20sociedad.pdf> (consultado el 28 de marzo de 2020).
- Sánchez, Carlos. *La educación de los sordos en un Modelo Bilingüe y Bicultural. Los sordos, la alfabetización y la lectura: sugerencias para la desmitificación del tema*. Mayo, Mérida, Venezuela, Asociación para la Prevención de la Repitencia Injusta (APRI). 2007 189 p.
- SEP. *Documento base para el servicio de preparatoria abierta*. Disponible en: https://www.prepaabierta.sep.gob.mx/plan_estudios/documentobase-pa-nuples.pdf (consultado el 27 de abril de 2020).
- SEP. *Programa de estudios del módulo ser social y sociedad*. Disponible en <http://prepaabierta.morelos.gob.mx/sites/prepaabierta.morelos.gob.mx/files/files/Programas%20de%20estudios/m4-sersocial.pdf> (consultado el 28 de marzo de 2020).
- SEP. *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa*. México, SEP, 2002 Disponible en <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal> (consultado el 15 de abril de 2016).
- Trepat, Cristofol A. *Procedimientos en la Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona, Graó y universitat de Barcelona. 353 p. Vygotsky, Lev S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica, 1979.
- Valles González Beatriz y Diana Nivia Garnica. *Identidad, reconocimiento y enseñanza de la lectura en el sordo: una aproximación desde una perspectiva bioética*. Brasil, Revista Espaco, No43, 2016. p. 127. Disponible en: <file:///C:/Users/lenovo/Downloads/8-77-1-PB.pdf> (consultado el 24 de febrero de 2022).