



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

MODELO DE EDUCACIÓN BILINGÜE
PARA NIÑOS SORDOS

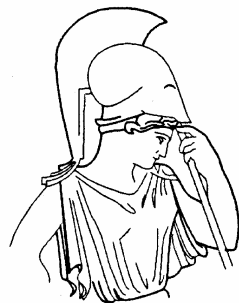
INFORME ACADÉMICO DE ACTIVIDAD PROFESIONAL

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A :

MARIBEL VALERO WEEKE



Facultad de Filosofía y
Letras

Asesora: Mtra. Vilma Ramírez Bellorín



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedico este informe:

*A Dios, por la vida y las infinitas bendiciones
que me regalas a cada momento,*

*A Memo, por ser el motor que me impulsa,
porque tu amor es mi todo,*

*A mi amorosa mamá, por tu valioso ejemplo,
por tu amor y lucha,*

A mi incansable padre, por tu ejemplo de responsabilidad,

*A mi hermana, por la bendición de vivir contigo
la cultura del Sordo,*

*A mis hermanos y amigos que me conocen, quieren
y aceptan como soy,*

*Y a todos mis compañeros en este camino de lucha
por la educación de los Sordos.*

INDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS	8
1.1 La educación de los sordos a nivel internacional	8
1.1.1 <i>La educación bilingüe para sordos</i>	11
1.2 La educación de los sordos a nivel nacional	14
1.3 La sordera y el sordo	17
1.3.1 <i>Clasificación de la sordera</i>	18
1.3.2 <i>Lengua</i>	25
1.3.3 <i>Lenguaje</i>	26
2. METODOLOGÍA PARA LA INSTRUMENTACIÓN DEL MODELO DE EDUCACIÓN BILINGÜE (MEB) EN EL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE (CAM)	27
2.1 Objetivo general y objetivos específicos	27
2.2 CAM y personal seleccionado	28
2.2.1 <i>Selección y contratación del personal</i>	30
3. IMPLEMENTACIÓN DEL MEB EN EL CAM	33
3.1 Ejes e indicadores del seguimiento del MEB	34
4. SEGUIMIENTO DEL MEB DURANTE EL PRIMER AÑO	36
4.1 El contexto escolar	36
4.2 El personal del CAM	38
4.3 La capacitación	39
4.4 Los grupos de la muestra	40
4.5 Establecimiento de un ambiente bilingüe	42
4.6 El MEB a finales del primer año	42
4.6.1 <i>La LSM como primera lengua</i>	42
4.6.2 <i>El español escrito como segunda lengua</i>	43
4.6.3 <i>Evaluación de la lengua escrita en los alumnos del MEB</i>	44
4.6.3.1 <i>Lectura</i>	44
4.6.3.2 <i>Escritura</i>	45
5. SEGUIMIENTO DEL MEB DURANTE EL SEGUNDO AÑO	47
5.1 El contexto escolar	47
5.2 El contexto familiar y la comunicación	48
5.3 La capacitación	50
5.4 Trabajo en el aula	51
5.4.1 <i>Trabajo en Preescolar</i>	51
5.4.2 <i>Trabajo en 4 ° Grado</i>	54
5.4.3 <i>Trabajo en Multigrado (5 ° y 6 °)</i>	56
5.5 El papel del Intérprete de Lengua de Señas dentro del MEB	57
5.6 El español escrito como segunda lengua	60
6. RESULTADOS MÁS IMPORTANTES DEL MEB	65
7. CONCLUSIONES	67
8. BIBLIOGRAFÍA	72

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda un proyecto piloto de implementación del Modelo de Educación Bilingüe (MEB) para niños sordos. Este proyecto, obedece a la diversidad de enfoques con los que se ha trabajado en la historia de la educación de los niños sordos. Asimismo, la educación bilingüe es un enfoque reciente que se está trabajando a nivel internacional. En México, en el año 2001 el equipo de Audición y Lenguaje de la Dirección de Educación Especial (DEE) del Distrito Federal presentó la propuesta de Educación Bilingüe para niños sordos.

La DEE impulsó este proyecto educativo con el objetivo de elevar la calidad de la atención educativa en la población de los alumnos sordos y de lograr su plena integración educativa y social. El proyecto se basa en tres líneas de acción: la investigación sobre la Lengua de Señas Mexicana (LSM), en cuanto al léxico y los procesos de comunicación en el aula; la formación docente; y la elaboración de materiales de apoyo para el maestro, el alumno y la comunidad en general.

El resultado de la investigación y la asesoría de los últimos años en la DEE permitieron sentar unas bases firmes para proponer una transformación en las condiciones educativas de esta población. Al interior de la institución se actuó en consecuencia con el reto de dar respuesta a la demanda de la inclusión educativa. Un factor central para esta inclusión fue el reconocimiento de que la atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos sordos favorece el desarrollo de una comunicación que permite mejorar su socialización en igualdad de condiciones con respecto a la población de niños oyentes.¹

La propuesta partió de la premisa de que el niño sordo debe tener la oportunidad de adquirir tanto la lengua de señas, (la cual posee una gramática propia que no sólo hace posible la comunicación, sino también la evolución del pensamiento y las habilidades cognitivas), como el español escrito (el cual le permite comunicarse con la mayoría de la población).

Con lo anterior, se esperaba contribuir al logro de los objetivos estratégicos de la Educación Básica Nacional de **justicia educativa y equidad**, para asegurar el logro educativo de todos los niños y jóvenes en la educación. En congruencia con los objetivos de **calidad del proceso y logro educativo**, se buscó garantizar que:

Todos los niños y jóvenes que cursen la educación básica adquieran conocimientos fundamentales, desarrollen habilidades intelectuales, valores y actitudes necesarios para una vida personal y familiar plena, ejerzan una ciudadanía competente y

¹ Propuesta de Educación Bilingüe para niños sordos, 2001 México, D.F. DEE pág. 11

comprometida, participen en el trabajo productivo y continúen aprendiendo a lo largo de la vida (Ídem).

En relación con los Planes y Programas de estudio, se entendió que no se trataba de una currícula diferente, sino de condiciones específicas, como es la utilización de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y el español escrito para el desarrollo de competencias comunicativas. En principio, el docente debía estar en posibilidades de interactuar con los niños sordos mediante la LSM, para la cual los alumnos mostraban habilidad, debido al uso prioritario del canal visual como modo de transmisión de esta lengua. Se constató que este desarrollo natural de la lengua de señas en los niños sordos es más efectivo cuando se estimula en la familia y en la escuela y como consecuencia también se facilita el acceso a los contenidos escolares, por lo que no podía postergarse más la educación de los niños sordos en ambientes bilingües.

La actualización de los maestros y la formación de nuevos recursos humanos fueron también acciones clave para lograr esta atención bilingüe. Los maestros no sólo debían convertirse en usuarios de la LSM, sino que también debían contar con estrategias didácticas para estimular el desarrollo de la lengua de señas y la adquisición del español escrito en sus alumnos. Los nuevos recursos humanos necesitaban pertenecer a las comunidades de sordos y capacitarse para apoyar la función educativa. Por ello, la Propuesta de Educación Bilingüe para el Niño sordo planteó la instrumentación de un *Programa de actualización docente y de capacitación a instructores de señas e intérpretes con estudios en educación*, (en el cual fungí como intérprete) como base para la operación del Modelo de Educación Bilingüe para el Niño sordo (MEB) en el Centro de Atención Múltiple (CAM).

La Propuesta de Educación Bilingüe se vinculó al CAM, el cual, en apego al Art. 41 de la Ley General de Educación, debe satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos con algún signo de discapacidad que no logren su atención en las escuelas regulares. Se partió del reconocimiento de que una necesidad básica para la población de alumnos sordos que asiste al CAM es el desarrollo de una comunicación efectiva y que ésta debe ser también una preocupación de los maestros, quienes debían contar con los recursos y estrategias más pertinentes a las condiciones de los alumnos.

En el presente informe, describo la implementación y seguimiento del **Modelo de Educación Bilingüe (MEB) para niños sordos** en un CAM del Distrito Federal. El proyecto de implementación fue diseñado y puesto en marcha durante dos años por la DEE, específicamente por el Equipo de Audición y Lenguaje de la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario, del cual formé parte como intérprete de lengua de señas mexicana, con conocimientos en educación.

El presente informe está dividido en 7 capítulos:

- En el primer capítulo se abordan brevemente los antecedentes históricos a nivel nacional e internacional de los sordos y su educación.
- En el segundo capítulo se presenta la metodología y el marco teórico del MEB, los cuales se encuentran en la Propuesta de Educación Bilingüe para el niño sordo que el equipo de la Dirección de Educación Especial elaboró previamente a la puesta en marcha del MEB.
- En el tercer capítulo se describe la implementación del MEB dentro del CAM.
- En el cuarto capítulo se presenta el seguimiento del MEB durante el primer año.
- En el quinto capítulo se aborda el seguimiento al MEB durante el segundo año de su implementación.
- En el sexto capítulo se presentan los resultados más importantes de la implementación del MEB durante los dos años, así como algunas conclusiones sobre la implementación.
- Y por último, en el séptimo capítulo se encuentran las conclusiones y sugerencias para el trabajo futuro, que a partir de una reflexión he realizado.

1. ANTECEDENTES

1.1 La educación de los sordos a nivel internacional

Desde la antigüedad han existido los sordos y se ha hablado de ellos de diversas maneras; algunos de los más sobresalientes pensadores de la época antigua describieron a los sordos. El famoso médico Hipócrates aproximadamente en el año 480 a. C., afirmó que: *“los sordos de nacimiento no pueden conversar, sólo exclaman algunos monosílabos”*¹ y añade que *“la palabra inteligible depende del control y movilidad de la lengua. No intuye pues la relación entre el habla y la audición”*²

El filósofo griego Platón, se refiere a los sordos como sordo-mudos que se comunicaban por medio de ademanes por ejemplo, que explicaban lo ligero y lo que se hallaba en alto levantando la mano, y lo pesado y lo que estaba abajo, bajando las manos o también para expresar las carreras de los caballos imitaban sus movimientos³.

El alumno de Platón, Aristóteles; por su parte expone que *“el ciego puede ser mejor instruido que el sordo”* e incluso *“cree que como el sordomudo no puede articular palabras, y tampoco comprende las de otros, no puede ser educado y es incapaz de instrucción”*, además de que *“los que por nacimiento son mudos son también sordos: ellos pueden dar voces, mas no pueden hablar palabra alguna”*⁴

Durante la Edad Media también se mencionó a los sordos, en específico dentro del ámbito religioso; en 1198, el Papa Inocencio autorizó el matrimonio de un mudo con la declaración *“el que no puede hablar, en signos se puede manifestar”*⁵.

Aunque no todas las declaraciones que se hicieron en el pasado acerca de los sordos han sido las más acertadas, todas ellas son de suma importancia pues es una muestra de que los sordos existen desde ese entonces y se dieron a notar.

Los religiosos católicos, a fin de comunicarse con sus feligreses sordos, han buscado maneras de evangelizar a los sordos; por ejemplo, en España en 1555 el Fraile Pedro Ponce de León, de la orden Benedictina y considerado como el primer instructor de sordos, utilizaba la lengua de señas (LS) con ellos, a fin de que participaran en la misa y se confesaran. En su método incorporaba la dactilología⁶, la escritura y el habla.

¹ Jorge Perelló, *Fundamentos Audiofoniátricos*, pág. 49. Christian J. Montañez “Génesis de la comunidad silente de México”.

² Jorge Perelló, *Sordomudez*, 2ª ed., pág. 5. Christian J. Montañez. *Op cit.*

³ Alfredo Saavedra, *“Evolución de los conceptos médicos y pedagógicos acerca de la sordera”*, Revista mexicana, suplemento 25 de mayo 1958

⁴ *Ídem*. Pág. 85

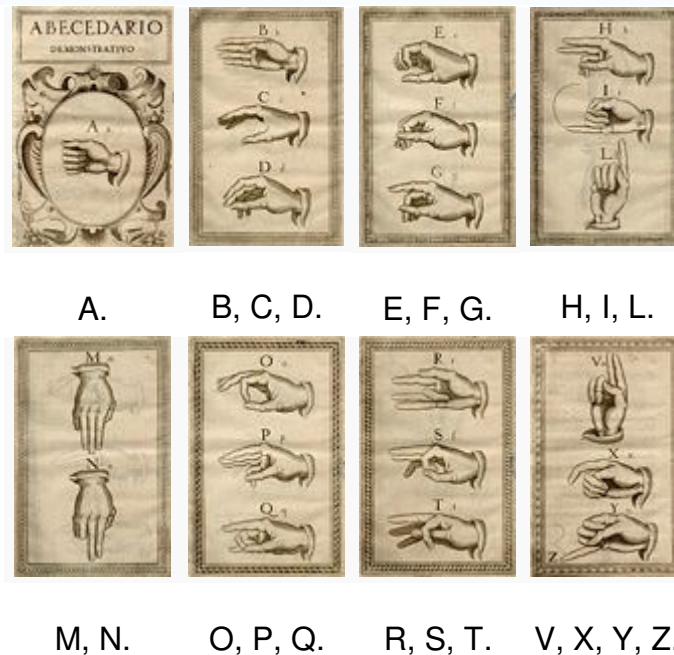
⁵ Jorge Perelló, *Sordomudez*, 2ª ed., pág. 6. Christian J. Montañez. *Op cit.*

⁶ Dactilología es la representación manual de cada una de las letras que componen el abecedario. A través de ésta se puede deletrear a la persona sorda cualquier palabra que se desee comunicar, por complicada que ésta sea.

Como expone Marchesi acerca de Pedro Ponce de León: “rompió la barrera que la privación de un sentido (el oído) había elevado entre los sordomudos y el resto de los hombres” y sobre sus alumnos dice que “podían participar en la misa, confesarse, hablar griego, latín, italiano y discutir física y astronomía”⁷.

Casi cuarenta años después de la muerte de fray Pedro Ponce de León (1520-1584) el sacerdote español Juan Pablo Bonet publicó en 1620 su famoso libro: “Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos”, que fue el primero en el mundo sobre la educación del sordo. Su técnica se basaba primordialmente en la articulación y no utilizaba la lectura labio-facial⁸.

Reducción de grabados de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos
(Bonet, 1620):



Fuente: http://en.wikipedia.org/wiki/Juan_Pablo_Bonet

⁷ Alvaro Marchesi, Op. Cit., pág. 177 y 178

⁸ Uno de los medios visuales más comúnmente empleados por las personas sordas en sus intercambios comunicativos es la lectura labial o labio-facial que son movimientos de la boca, posición de los labios e información facial. La persona sorda ve cómo se mueve la boca de la persona que le habla, la posición de dientes y lengua, la forma que adquieren los labios. Por otra parte, la visualización del habla está llena de ambigüedades; por poner un ejemplo, la imagen labial de la palabra *barco* es similar a la de *marco*. Todo ello da lugar a un gran número de confusiones y ambigüedades del mensaje recibido con las consiguientes dificultades de interpretación correcta del mismo. En general, las investigaciones indican que un buen labio-lector no descifra más de un 30% del mensaje.

Posteriormente, en 1755, la figura más relevante de los sordos, fue el abad Charles Michel de L'Épée (1712-1789), quien fundó en París el "Instituto Nacional de Jóvenes sordos" (l'Institut national des jeunes sourds), la primera escuela pública para sordos del mundo. En ella las personas sordas tenían procesos educativos mediados por la lengua de señas (LS), pues se concebía que ésta permitía el desarrollo del lenguaje y el acceso al conocimiento y a la cultura. Esta concepción que se enmarcaba en las ideas de democracia e igualdad daba por primera vez la oportunidad de agrupar a los sordos, bajo una propuesta educativa de carácter público. Por su novedad empieza a ser conocida como el Método Francés o de los Gestos y es retomado en países como Rusia, Suecia, España, Estados Unidos e Italia.

Por su parte Roch-Ambroise Cucurron Sicard, sacerdote francés, fue elegido director de una escuela de sordos en Burdeos en 1786, y en 1789, con la muerte de Charles-Michel de L'Épée, le sucedió en su puesto en París. Su principal obra fue el "Curso de instrucción de un sordomudo de nacimiento" (Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance) en el año 1800.

Thomas Hopkins Gallaudet, ministro congregacional norteamericano con estudios en derecho, de visita en Inglaterra y con el objeto de ayudar a la hija sorda de un vecino, decide aprender un método de enseñanza para sordos; casualmente entró en contacto con tres educadores franceses, el mismo Abad Sicard, y dos de sus auxiliares sordos, Jean Massieu y Laurent Clerc, quienes enseñaron a Gallaudet, ya en París, la lengua de los sordos franceses y los métodos de trabajo de la escuela.

Laurent Clerc decidió viajar a los Estados Unidos con Gallaudet, para asistirlo en su proyecto. De vuelta en Estados Unidos acompañado de Clerc fundó en Hartford, Connecticut, el Asilo Americano para la Educación e Instrucción de sordos y mudos que años después en 1864 dio paso a la fundación de la Universidad de Gallaudet, ubicada en Washington, D.C. Cabe destacar este importante acontecimiento en la historia de la educación de los sordos, pues Gallaudet es hasta la fecha la única universidad para sordos, no sólo en Estados Unidos, sino en el resto del mundo.

Otro hecho histórico que marcó a las comunidades de sordos del mundo fue el "Congreso Internacional sobre la Instrucción de los Sordomudos" dirigido a educadores de sordos; en este congreso, realizado en Milán en el año 1880, se prohibió el uso de la LS en la comunidad sorda.

Es así que los sordos sufrieron durante muchos años opresión, agresión e incomprensión. Como lo declara Sacks: "El oralismo⁹ y la prohibición de la lengua de

⁹ Enfoque audiológico que se centra principalmente en la "rehabilitación" de la lengua oral, a través del aprovechamiento y la funcionalidad de la audición residual empleando ayudas técnicas y la estimulación auditiva.

señas provocaron un deterioro específico en el desarrollo cultural del niño sordo y de la enseñanza y la alfabetización de los sordos en general”.¹⁰

Las resoluciones más importantes que fueron acordadas en este Congreso son las siguientes:

1. El Congreso, considerando la superioridad incontestable del habla sobre los signos para incorporar a los sordomudos a la vida social y para proporcionarles una mayor facilidad de lenguaje, declara que el método de articulación debe tener preferencia sobre los signos en la instrucción y educación de los sordos y de los mudos.
2. Considerando que la utilización simultánea de los signos y el habla tiene la desventaja de perjudicar el habla, la lectura labial y la precisión de las ideas, el congreso declara que el método oral puro debe ser el preferido.¹¹

1.1.1 La educación bilingüe para sordos:

Cualquier propuesta o movimiento educativo es el resultado de un proceso a lo largo del tiempo. Las experiencias bilingües con niños sordos comienzan a gestarse en los años 70 en los que, a escala internacional, se produce una fuerte crisis en relación con la educación de los alumnos sordos.

Esta crisis surge a raíz de una constatación muy preocupante: la de que a pesar de los esfuerzos del sistema educativo, a pesar del intenso trabajo de maestros y otros profesionales, los rendimientos escolares que los sordos alcanzaban al finalizar su período de escolarización obligatoria eran muy limitados. Entre otras, las investigaciones en EE.UU., Dinamarca, España, Suecia y en el Reino Unido así lo atestiguan. Todas estas investigaciones, independientemente de la nacionalidad de los alumnos sordos, arrojaron resultados en los que coincidían: el nivel lector de la gran mayoría de los alumnos sordos investigados no superaba los niveles de niños oyentes de 9 años.

Los resultados informaban del hecho de que tan sólo unos pocos alumnos alcanzaban buenos niveles de aprendizaje, mientras la inmensa mayoría de sus compañeros, aun teniendo buenas competencias intelectuales y buenas aptitudes para el aprendizaje, veían reducidas sus posibilidades de educación y, en consecuencia, limitada su incorporación al mundo social y laboral de la sociedad.

Estos datos provocaron un cuestionamiento muy fuerte acerca de la educación que se estaba ofreciendo a los alumnos sordos. Tal vez esa educación resultaba eficaz a los ojos de los oyentes, sin embargo no parecía ser la más adecuada para los sordos.

¹⁰ Oliver Sacks, “Viendo voces”, pág 35. 1989.

¹¹ Álvaro Marchesi *Op. cit.*, pág. 184

Estos datos plantearon la necesidad de introducir modificaciones, fundamentalmente en dos aspectos: por un lado en el tipo de comunicación más adecuada y por otro en el contexto escolar en que los alumnos sordos debían ser educados. A escala internacional, el final de la década de los años 70 y comienzo de los 80 está marcado, por una parte, por la progresiva incorporación de los alumnos sordos a las escuelas ordinarias: integración y normalización escolar; y, por otra parte, la utilización de sistemas visuales en la comunicación con los alumnos sordos: Sistemas Complementarios o Aumentativos de la Comunicación.

En relación con este segundo aspecto, un buen número de escuelas europeas y norteamericanas incorporaron de forma más o menos sistemática ayudas visuales a la comunicación oral. Estas ayudas visuales podían ser en forma de claves manuales o de signos tomados del vocabulario de la LS de cada país. Todo ello en el marco de la Comunicación Total.

También en la primera mitad de los años 80, dos escuelas nórdicas, una sueca (la escuela Manilla en Estocolmo) y otra danesa (la escuela Kastelsvej de Copenhague), inician experiencias bilingües con dos grupos experimentales de alumnos a demanda de unos padres que desean que sus hijos sean educados a través de la lengua de señas.

Esta demanda venía además justificada teóricamente desde que en 1960 William Stokoe describió por primera vez con parámetros lingüísticos la American Sign Language (ASL), Lengua de Señas Americana, además de que se incrementó considerablemente el número de lingüistas de todo el mundo interesados en analizar en detalle las características lingüísticas de las lenguas de señas propias: Lengua de Señas Británica (BSL), Lengua de Señas Sueca (SSL), Lengua de Señas Danesa (DSL), Lengua de Señas Italiana (ISL), Lengua de Señas Francesa (FSL), etc. Cabe mencionar que en ese momento no existía ninguna investigación lingüística de la Lengua de Señas Mexicana, sin embargo sí existían y se utilizaban las señas en México desde muchos años antes, como se aborda en el punto 1.2 La educación de los sordos a nivel nacional.

Estas investigaciones acabaron con la idea de que las lenguas de señas constituían sistemas de comunicación de mímica. Por el contrario, resultaba evidente que nos encontrábamos ante auténticas lenguas vivas en constante evolución, organizadas, al igual que las demás lenguas, en diferentes códigos: lexical, morfosintáctico, semántico y pragmático.

Muchos suponen que esa creación lingüística es originada porque la deficiencia auditiva les impide a los sordos acceder a la oralidad; por lo tanto, no queda más remedio que inventar otra lengua. Así, las lenguas de señas parecen un premio de consolación para

los sordos y no un proceso y un producto construido histórica y socialmente por las comunidades, como ha sido demostrado por los lingüistas.

Asimismo, los datos procedentes de las investigaciones lingüísticas se vieron enriquecidos y complementados por las investigaciones psicolingüísticas interesadas en conocer los procesos que seguían los niños sordos, hijos de padres sordos señantes, a la hora de adquirir la lengua de señas. Numerosas investigaciones indicaban ya, a principios de los 80, que estos niños siguen etapas similares a las que siguen los niños oyentes cuando adquieren la lengua oral (Schlesinger y Meadow, 1972)¹².

Las experiencias bilingües nórdicas surgen, pues, a partir de un conjunto de variables: por un lado, los desalentadores resultados académicos alcanzados por la mayoría de alumnos sordos con graves pérdidas de audición; por otro lado, la evidencia de que los hijos sordos de padres sordos adquirirían de manera natural una lengua que les permitía representar la realidad de forma lingüísticamente compleja, comunicarse con los otros, pensar y aprender; y por último, por la demanda de un grupo de padres y el convencimiento de un pequeño grupo de profesores sordos y oyentes de que los niños sordos aprenden si se les da acceso para que lo hagan y que eso pasa, necesariamente, con el empleo de la lengua de señas.

A partir de este cambio radical en la educación de los niños sordos desde el enfoque bilingüista se realizaron diferentes investigaciones con alumnos sordos suecos (Salander y Scendenfords, 1993; Svartholm, 1994), las cuales indicaron que sus rendimientos lectores eran ostensiblemente mejores que los obtenidos en años anteriores. Esos resultados eran aún mejores cuando los niños sordos se habían iniciado en el empleo de la lengua de señas desde su nacimiento.

Un efecto similar sucede en Dinamarca, pues se encontró que los alumnos que se incorporaron a la educación bilingüe en 1987 presentaban un mayor progreso en lectura que los que comenzaron en 1982 con el enfoque oralista. Según Svartholm, este hecho podría explicarse por un acceso más temprano de los niños y bebés sordos y de sus padres a la lengua de señas. Esta explicación resulta bastante verosímil, ya que parece sensato pensar que en el periodo de cinco años que separa ambos grupos, la oferta de formación en lengua de señas y los programas de asesoramiento a padres mejoraron y fueron más tempranos.

Otro interesante conjunto de datos proviene de los exámenes nacionales. Tanto en Suecia como en Dinamarca, los alumnos que finalizan su periodo de escolarización obligatoria (alrededor de los 16 años) pasan unos exámenes nacionales que tratan de informar a cada joven acerca de sus conocimientos (en relación con la media de la población) en algunas áreas curriculares (principalmente lenguaje, matemáticas, física e

¹² Adamo y Cabrera, 1989

inglés). Las escuelas de sordos en Suecia y Dinamarca muy raramente presentaban alumnos a estos exámenes. En este sentido, llama la atención el hecho de que el grupo completo de 10 alumnos que inició la experiencia bilingüe en Dinamarca se presentó a estos exámenes y obtuvo, en general, resultados muy positivos. Algo similar ha sucedido en los últimos años en Suecia, hasta el punto de que estos exámenes nacionales han dejado de ser voluntarios para los alumnos sordos para ser obligatorios, de igual forma que lo son para el resto de la población de jóvenes suecos oyentes.

Estos datos parecen indicar que los niveles de aprendizaje actuales que los alumnos sordos alcanzan en los enfoques bilingües son claramente superiores a los alcanzados por sus iguales sordos hace algunos años, acercándose (y en ocasiones siendo prácticamente similares) a los obtenidos por los alumnos oyentes.

A la luz de estos resultados, escuelas noruegas, norteamericanas, españolas, venezolanas, finlandesas, argentinas, brasileñas, inglesas, francesas, etc., han puesto en marcha proyectos de innovación educativa dentro de un enfoque bilingüe. El común denominador de estas experiencias educativas con el enfoque bilingüe es que surge del interés de grupos de profesionales, personas sordas y padres de familia por encontrar vías que ofrezcan una mejor calidad educativa a los niños sordos.

Es importante señalar que la necesidad de usar la lengua de señas como lengua vehicular en la educación de los alumnos sordos se sustenta, entre otros, en un documento internacional, relativamente reciente. Se trata de las “Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad” de la ONU¹³. Este es un movimiento que va más allá de la experiencia individual de algunas escuelas o países, ya que en este documento se reemplaza el antiguo “modelo médico” de la discapacidad por un modelo social y de respeto a los derechos humanos, siendo este un avance de suma relevancia.

1.2 La educación de los sordos a nivel nacional

En México, la experiencia bilingüe dentro de la educación para los niños sordos es muy reciente. Sin embargo, existen antecedentes de la educación para sordos como la Escuela Nacional de Sordomudos, la cual se crea a través del decreto presidencial publicado el 28 de noviembre de 1867, en el que Benito Juárez otorga el carácter de nacional a la escuela de sordomudos que desde 1861 y hasta ese momento estaba laborando¹⁴.

¹³ Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Art.5° 1994

¹⁴ Jullian Montañez Christian, Tesis “Génesis de la Comunidad Silente en México: La escuela nacional de sordomudos”. UNAM, 2005.

Esta escuela dividió la educación de los sordos en 2 periodos: uno que comprendía el curso de estudios y otro el aprendizaje de un oficio. Eduardo Huet, conocido como el defensor del método mímico de nuestro país, fue el primer director de esta escuela y utilizaba el método fundado en las señas. Sin embargo, el uso de estas señas fue sustituido en 1880, con la muerte de Huet, por el maestro mexicano José María Márquez, quien estudió en las principales escuelas oralistas de Europa. En el año de 1886 es cerrada la escuela sin tener datos de la causa.

Cabe destacar que durante muchos años la educación para sordos en México estuvo bajo la visión del enfoque médico-rehabilitatorio, considerando a los sordos enfermos y a la sordera como una enfermedad que requería ser sanada a través de la recuperación de la audición y el desarrollo de la lengua oral mediante terapias. La lengua oral era considerada, conforme a las ideas de la época, como la única capaz de permitir la expresión del pensamiento y de integrar al sordo a la sociedad oyente y por lo tanto se prohibía el uso de señas, por influencia del ya mencionado Congreso Internacional de Educación para sordos en Milán, Italia.

Por su parte, la educación especial en México se remonta a la segunda mitad del siglo XIX cuando se crearon escuelas para sordos y ciegos. En estas escuelas se daba atención a niños en edad de cursar la educación preescolar y primaria en cuatro áreas: deficiencia mental, trastornos neuromotores, audición y visión.

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. A partir de entonces, el servicio de educación especial prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

Durante la década de los ochenta, los servicios de educación especial eran los Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de Educación Especial y los Centros de Capacitación de Educación Especial. Estos servicios funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad. Asimismo, estaban comprendidos los grupos integrados para niños con deficiencia mental leve y los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares.

Es en esta década que Donna Jackson M. dice: *“...es necesario introducir al niño en el mundo del lenguaje simbólico aún cuando no sea verbal...”* y se publica el libro *“Mis primeras señas”* por parte de la Secretaría de Educación Pública en 1983.¹⁵

¹⁵ Jackson, Donna. “Mis Primeras señas” pág 3. 1983

A partir de 1993 -como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3° constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación- “se impulsó un 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, promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes hasta ese momento”.¹⁶

Los propósitos de reorientar los servicios de educación especial fueron, en primer lugar, combatir la discriminación, la segregación y la “etiquetación” que implicaba atender a las niñas y los niños con discapacidad en dichos servicios, separados del resto de la población infantil y de la educación básica general.

Gracias a la reorientación se 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.

Tal concepto surgió en la década de los sesenta y plantea que ningún niño debe considerarse ineducable, reivindica la educación como un derecho para todos y establece que los fines de la educación deben ser los mismos para todos; asimismo, reconoce que algunos niños requerirán apoyos distintos o recursos específicos para alcanzar estos propósitos.

El día 10 de junio del año 2005, gracias a esfuerzos de Organizaciones de la Sociedad Civil de y para personas con discapacidad se aprobó en México la Ley General de las Personas con Discapacidad, en la cual se habla específicamente de la educación para los sordos desde un enfoque bilingüe:

Art. 10 Fracc. VIII: Garantizar el acceso de la población sorda a la educación pública obligatoria y bilingüe, que comprenda la enseñanza del idioma español y la Lengua de Señas Mexicana. Asimismo, Fracc. XII: Impulsar toda forma de comunicación escrita que facilite al sordo hablante, al sordo señante o semilingüe, el desarrollo y uso de la lengua en forma escrita.¹⁷

En este sentido se han hecho algunos esfuerzos por implementar la educación bilingüe para niños sordos, dentro de las escuelas de educación especial; en específico, la Dirección de Educación Especial del D.F. desarrolla el Modelo de Educación Bilingüe para niños sordos (MEB), que es el tema central del presente informe.

¹⁶ Historia de la Educación Especial en México. 1998

¹⁷ Ley General de las Personas con Discapacidad. México, Junio 2005

1.3 La sordera y el sordo

👂 DISCAPACIDAD:

Es la restricción o ausencia relacionada con alguna deficiencia del individuo, de naturaleza permanente o temporal para el desempeño del rol que satisface las expectativas del grupo social al que pertenece.

Persona con Discapacidad es toda persona que presenta una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social¹⁸.

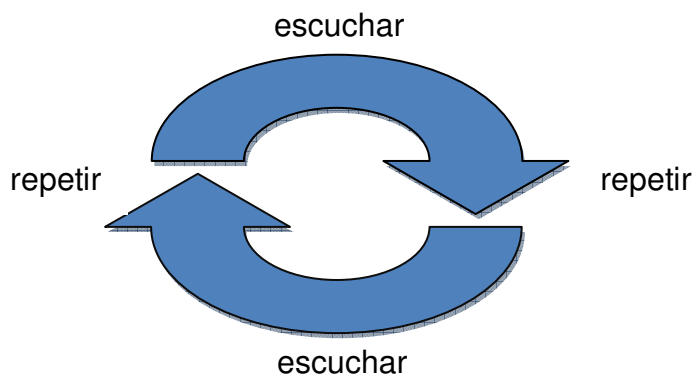
Las personas con discapacidad presentan necesidades especiales, cuyas limitaciones no disminuyen su dignidad como seres humanos o su derecho a participar en la vida de la comunidad.

Hay diferentes tipos de personas con discapacidad:

- Motoras
- Intelectuales
- Sensoriales: auditiva y visual

👂 SORDERA:

Dentro de las discapacidades sensoriales, se encuentran la visual y la auditiva; ésta última es más conocida como sordera. Las personas sordas son aquellas que padecen alguna disfunción en el oído, ya sea externo, medio o interno. Su problema principal es el de la comunicación, ya que el habla se deriva de un circuito donde se escucha y se habla.¹⁹



¹⁸ Ley General de las Personas con Discapacidad, *Op. cit.* Art. 2 Fracción XI

¹⁹ Hallowell Davis, Silverman Richard, *Audición y Sordera*, Pág. 59

Asimismo, según la Ley General de las Personas con Discapacidad se define por Comunidad de Sordos a todo aquel grupo social cuyos miembros tienen como característica fundamental no poseer el sentido auditivo para sostener una comunicación y socialización natural y fluida en lengua oral alguna²⁰.

1.3.1 Clasificación de la sordera

Es de suma importancia presentar las definiciones de sordera y sordo desde los dos enfoques que se han utilizado para definir a la persona sorda: el médico y el socioantropológico o sociocultural. Este último es el enfoque que empleo para la elaboración del presente informe.

Definición Médica de la sordera:

La sordera o hipoacusia es clasificada de acuerdo al grado de pérdida auditiva. Es importante conocer esto pues nos dará la pauta para comprender por qué es necesario conocer y difundir la cultura de las personas sordas, debido a que erróneamente se cree que la sordera es una enfermedad que le da sólo a gente de mayor edad.

El Instituto Nacional de la Comunicación Humana utiliza la siguiente clasificación:

Tipo de hipoacusia	Nivel de pérdida
Normal	0 – 20 decibeles (dB)
Hipoacusia superficial	20 – 40 dB
Hipoacusia media	40 – 60 dB
Hipoacusia severa	60 – 80 dB
Hipoacusia profunda	80 – 100 dB
Restos auditivos	100 – 110 dB
Anacusia	110... dB

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) presenta la siguiente clasificación:

Hipoacusia Moderada	41 – 55 dB
Hipoacusia Media	56 – 70 dB
Hipoacusia Severa	71 – 90 dB
Hipoacusia profunda	91... dB

Estas clasificaciones nos permiten comprender que no todas las personas con sordera tienen el mismo nivel de pérdida auditiva y por lo tanto la atención deberá ser específica

²⁰ Ley General de las Personas con Discapacidad, *Op. cit.* Art. 2 Fracción III

dependiendo del nivel de restos auditivos y de la dependencia del canal visual que posee el alumno; algunos alumnos podrán aprender a hablar y desarrollarán la lectura labiofacial con base en terapias, pero aquellos que tengan sordera profunda o anacusia tendrán las señas como único medio de comunicación.

Clasificación de la sordera según el momento de aparición:

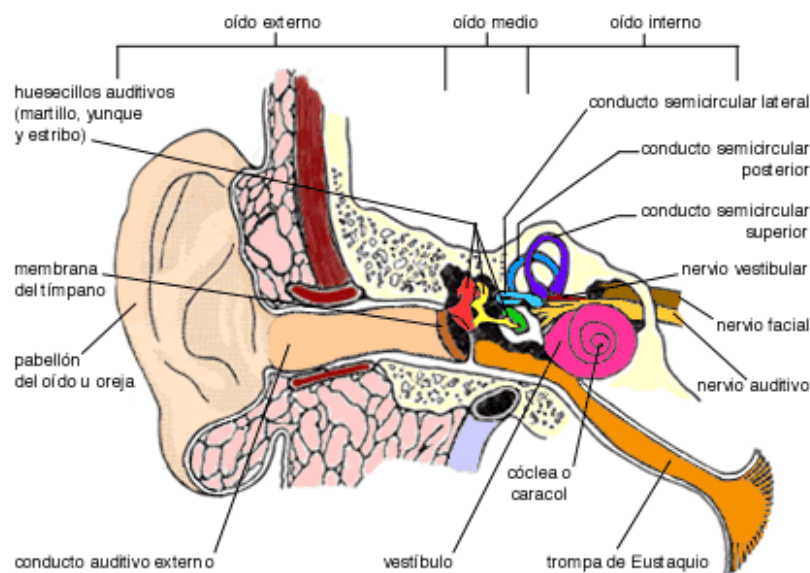
- ~ Hereditaria: Definida como factor de sordera contenida en algunos genes de uno o ambos progenitores.
- ~ Adquirida: se divide en 2:
 - o Prenatal: antes del nacimiento.
 - o Postnatal: después del nacimiento.

Dentro de la postnatal existe otra división:

- Prelocutivas: adquiridas antes de la adquisición del lenguaje.
- Postlocutivas: Adquiridas posteriormente a la adquisición del lenguaje.

Asimismo, la sordera depende de la parte del oído donde se presenta la causa; puede ser en el oído externo por alguna malformación o ausencia del pabellón auricular, así como la presencia de objetos extraños o la acumulación de cerumen en el conducto auditivo; en el oído medio se pueden presentar malformaciones, infecciones, presencia de líquido o endurecimiento de tejidos, lo cual provoca que el movimiento de los huesecillos se obstruya y se afecte la audición; y por último, en el oído interno se pueden presentar malformaciones o disfunción en el oído interno o en el nervio auditivo, lo que provoca que las señales bioeléctricas se produzcan de forma indebida, y en estos casos la pérdida auditiva es de tipo neurosensorial o sensorineural.

Esquema del oído interno:



Definición Socio-antropológica de la sordera:

El Modelo socio-antropológico o sociocultural, que ha vuelto a florecer en los últimos tiempos, tiene una mirada antropológica hacia la sordera, es decir, contempla a los sordos como una minoría lingüística y cultural, y que gracias a su lengua y su cultura, se desarrollan integralmente. Desde este enfoque socio-cultural, el sordo no es considerado como un individuo portador de una patología que debe ser rehabilitado para convertirlo en oyente o por lo menos en hablante para que su diferencia se note lo menos posible, sino como miembro de una cultura distinta con su propia lengua que en este caso no es hablada sino señada. Como Massone señala, “puesto que una lengua vehiculiza una concepción de mundo diferente, los sordos poseen una cultura distinta producto de una interacción particular y del hecho de percibir el mundo de una manera especial. Los sordos se caracterizan por tener una cultura eminentemente visual”.²¹

Schlesinger y Meadow, quienes iniciaron algunos estudios sobre la adquisición de las primeras palabras en las lenguas de signos en 1970, definen a los sordos como aquellas personas que tienen una cultura y una lengua común, “la cultura es predominantemente visual y el uso de la lengua de señas anula la discapacidad comunicativa y neutraliza toda diferenciación en términos de tipo y grado de pérdida auditiva”²².

En este marco, la concepción de la sordera que más nos permite entender a los sordos con una cultura e identidad propia es la socio-antropológica, que Sacks define como: *“La sordera no es sólo un diagnóstico médico, es un fenómeno cultural en el que se unen inseparablemente pautas y problemas sociales, emotivos, lingüísticos e intelectuales”*²³

También tenemos que recordar que cuando un alumno tiene una pérdida auditiva menor (hipoacusia) generalmente logrará desenvolverse en el ambiente oral al recibir la ayuda necesaria para desarrollar estrategias que le ayuden a compensar su pérdida auditiva y hacer el óptimo uso de sus restos auditivos. Sin embargo, cuando un alumno tiene una pérdida auditiva mayor (sordera profunda) desde el nacimiento tendrá mucha dificultad para aprender la lengua oral de forma natural y, “el desarrollo de ésta no suele ser completo ni suficiente para cubrir debidamente sus necesidades de socialización y aprendizaje”,²⁴ en cuyo caso se debe respetar su derecho a ser bilingüe.

El siguiente esquema presenta las implicaciones de la sordera: dos perspectivas para ver la educación del alumnado sordo, el cual resume lo expuesto anteriormente y

²¹ María Ignacia, Massone “Arquitectura de la escuela de sordos”. pág. 17

²² María Ignacia, Massone. *Op cit.*, pág. 26

²³ Oliver Sacks, “Viendo voces”. 1989.

²⁴ Silvia, Romero. “Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva. Pág 41

clarifica por qué en el ámbito educativo es necesario ver a la persona sorda desde el enfoque sociocultural.

	Enfoque médico	Enfoque sociocultural
Entiende las personas con pérdidas auditivas como...	Discapacitados del oído. Se les denomina “deficientes auditivos”, “pacientes”, “personas que no oyen bien”...	Ni discapacitados ni deficientes. El colectivo se autodefine como el de “Personas Sordas”, escrito con mayúsculas para indicar su pertenencia a la Comunidad Sorda.
Lenguaje	La sordera comporta la amenaza de un retraso o de una disfunción en el aprendizaje del lenguaje, que es necesario abordar de manera temprana con un trabajo logopédico de tipo educativo, rehabilitador y estimulador.	La Persona Sorda no tiene problemas lingüísticos, puesto que en la lengua de señas logra una competencia lingüística normal. Sus dificultades no son de “lenguaje” sino en todo caso de aprendizaje de la “lengua oral”.
Lenguas a adquirir/aprender	Lengua oral exclusivamente. La lengua de señas es perjudicial para el aprendizaje de la lengua oral. (“El gesto mata la palabra. Quien hace signos no aprenderá a hablar”).	Lengua de señas como primera lengua. Lengua/s oral/es de la comunidad como segunda/s lengua/s, en su versión escrita siempre, y en su versión oral en la medida de las posibilidades o voluntad de cada cual. Las Personas Sordas se definen como bilingües en la acepción lengua de señas / lengua oral.
Escuelas donde ser educados	En centros ordinarios. Modalidad oral. Apoyo logopédico.	En centros específicos para alumnado sordo que realicen una educación bilingüe y bicultural. O en centros ordinarios de la modalidad bilingüe (lengua oral / lengua de señas). Valoración de la figura del profesor/a sordo/a.
Modelo de persona sorda que se quiere	Que hable y se integre en la sociedad para llegar a ser como aquel adulto que hubiese sido en caso de ser oyente, es decir, una persona integrada y “normalizada”, una más en la sociedad. Se puede vivir sin contacto con otras personas sordas. La Comunidad Sorda es un “ghetto”.	Las Personas Sordas son integrantes de una minoría lingüística y cultural, determinada por la primacía del sentido de la vista. Se consideran biculturales por sentir como suyas tanto la cultura de su medio social como la Cultura Sorda. En las relaciones sociales es un valor importante el trato con iguales, con otras personas de la Comunidad Sorda.

<p>Barreras de comunicación</p>	<p>El sordo se ha de adaptar a la sociedad: debe hablar, se ha de esforzar en entender aquello que le dicen. Las personas oyentes le deben hablar pausada y claramente para facilitarle la comprensión, o en todo caso hacerle resúmenes de aquello que se habla entre oyentes. Subtitulado en la TV y supresión de las barreras de comunicación auditivas mediante informaciones escritas o visuales.</p>	<p>Además de adaptarse las Personas Sordas a la sociedad, la sociedad ha de adaptarse a ellas. Reivindicación de intérpretes en lengua de señas en los organismos oficiales, museos, etc., para no ser discriminados en relación a los oyentes. Reivindicación del derecho a toda la información, no sólo a resúmenes bien intencionados. Subtitulado en la TV y supresión de las barreras de comunicación auditivas mediante informaciones escritas o visuales.</p>
<p>Ayudas auditivas</p>	<p>Son imprescindibles las ayudas auditivas (audífonos o implantes cocleares). Creencia que con la tecnología actual y con una buena reeducación auditiva todos los sordos pueden hablar.</p>	<p>Aceptación de las ayudas auditivas en la medida que se comprueba su utilidad. De lo contrario, no. Hay Personas Sordas que son contrarias a los implantes cocleares por considerarlos una técnica quirúrgica invasiva y un genocidio de la Comunidad y cultura Sorda.</p>

Fuente: <http://www.xtec.cat/~cllombard/espanol/implicacions/implicacions.htm>

Características de las personas sordas:

El lenguaje es el medio a través del cual el hombre es capaz de transmitir y atesorar sus pensamientos y sus experiencias; cuando el hombre se ve privado de esta facultad, no sólo es incapaz de externar sus necesidades y sentimientos, sino que se ve aislado del resto de los hombres, vive en condiciones intelectuales un tanto primitivas y parece no pertenecer al grupo humano que lo rodea.

La comunicación en este sentido es esencial para cualquier ser humano. Los sordos buscaron la forma de poder expresarse por medio de las señas y es así como, según algunas teorías, se dio el origen de las lenguas de señas. Actualmente esta manera de comunicarse es su lengua natural²⁵ y en el caso de que no se les permita adquirir su lengua es muy probable que exista un retraso en el aprendizaje del alumno.

El conocimiento del por qué de las cosas, de si hacer algo es pertinente o no, etc., es muy importante para situar al niño sordo en el mundo y en las reglas de la sociedad. Es fácil que las personas sordas, debido a su limitación sensorial, no reciban toda la información necesaria para saber qué pasa en uno u otro momento determinado. Este desconocimiento puede hacerlos realizar en ocasiones conductas sociales inadaptadas, no interpretar bien las intenciones de los adultos o de los compañeros, ignorar algunas normas sociales, etc. En la medida que todo esto pase la persona sorda vivirá con inseguridad estos desconocimientos e incertidumbres y se sentirá incómoda en situaciones en las que por carencia de referentes no sabrá a qué atenerse.

Hoy por hoy en todo el mundo se está luchando por que se legalice la lengua de señas como lengua de todo sordo. En el siguiente cuadro se muestran los países que han reconocido en su Constitución a la lengua de señas correspondiente de cada país, a través de su legislación, o como parte de sus políticas públicas y el año en que esto sucedió. México destaca por ser uno de los países que más recientemente reconoció en la Ley General de Personas con Discapacidad a la Lengua de Señas Mexicana como lengua nacional.

²⁵ Se entiende por lengua natural a aquella cuyo canal no presenta obstáculos a los hablantes de la misma, de acuerdo con sus características psicofisiológicas.

STATUS	PAÍS	AÑO
Reconocimiento en la constitución nacional.	1. Finlandia	1995
	2. Uganda	1995
	3. Sudáfrica	1996
	4. Portugal	1997
	5. República Checa	1998
	6. Ecuador	1998
	7. Venezuela	1999
	8. Austria	2005
También se encuentran los países que a través de su legislación o como parte de sus políticas públicas reconocen a la lengua de señas:	1. Irán	1928
	2. Suecia	1981
	3. Zimbabwe	1987
	4. Manitoba, Canadá	1988
	5. Polonia	1997
	6. Alberta, Canadá	1990
	7. Islandia	1999
	8. Ontario, Canadá	1993
	9. Australia	1991
	10. Dinamarca	1991
	11. Belarús	1991
	12. Francia	1991
	13. Estados Unidos	1991
	14. Suiza	1995
	15. República Eslovaca	1995
	16. Federación Rusa	1995
	17. Colombia	1996
	18. Lituania	1996
	19. Noruega	1996
	20. Nueva Zelanda	1997
	21. Luxemburgo	1997
	22. Perú	1998
	23. Tailandia	1999
	24. Grecia	2000
	25. Brasil	2002
	26. Letonia	2001
	27. Alemania (algunos estados)	2002
	28. Rumania	2002
	29. España	2003
	30. Sri Lanka	2003
	31. Reino Unido	2003
	32. México	2005
Aunque las correspondientes fechas no son ofrecidas por la FMS, también ha habido reconocimiento legal en los siguientes países:	1. China	
	2. Cuba	
	3. Ucrania	
	4. Uruguay	
	5. Mauricio	
TOTAL DE PAÍSES	45	

Fuente: Informe de los Comités regionales de la World Federation Deaf (Federación Mundial de Sordos) Situación de las lenguas de señas, 2006.

La educación de los sordos ha estado regida, como mencioné al principio de este informe, por diversos enfoques. Uno de ellos es la integración educativa, que se ha fortalecido en México a partir de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales que se llevó a cabo en la ciudad de Salamanca, España, el día 10 de Junio de 1994. El compromiso internacional que México hizo se refiere a la integración educativa, que se entiende para la modalidad de la Educación Especial como “la igualdad de oportunidades, la equidad para el acceso a los recursos y servicios que todo ser humano requiere para su bienestar y vida”.²⁶ Asimismo, las escuelas de los países que cumplieran con esa orientación integradora representaban el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos. Cabe mencionar que hasta la fecha, la Secretaría de Educación Pública cuenta con un Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, el cual realiza diversas acciones a fin de fortalecer la integración de los niños y niñas con discapacidad a la educación básica regular.

A pesar de los esfuerzos que realiza el sistema educativo nacional por integrar a los alumnos sordos a las escuelas de educación básica regular, la comunicación ha sido y sigue siendo un obstáculo para el acceso a la currícula.

Para que exista comunicación es necesario compartir un código común; dos conceptos básicos dentro de la educación bilingüe para niños sordos son: el concepto de lengua (lengua de señas en el caso de los niños sordos) y lenguaje.

1.3.2 Lengua

☞ "Lengua" designa un específico sistema de signos que es utilizado por una comunidad concreta para resolver sus situaciones comunicativas. Tales sistemas, que no los aporta la naturaleza, sino la evolución de las culturas humanas, son las "lenguas".²⁷

Una lengua o idioma, es un sistema de comunicación verbal o gestual propio de una comunidad humana. En la práctica, los idiomas son un conjunto de sistemas muy similares entre sí, llamados dialecto o más propiamente variedades lingüísticas, mutuamente inteligibles.

²⁶ Programa General de Trabajo 2008-2012 de la Dirección de Educación Especial del D.F.

²⁷ Dubois, 1979. Saussure, 1980. Pág. 68

👂 Lengua de Señas.-

Lengua de una comunidad de sordos, que consiste en una serie de signos gestuales articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal, dotados de función lingüística, forma parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad y **es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral.**²⁸

1.3.3 Lenguaje

👂 Lenguaje, designa una capacidad única de la especie humana para comunicarse a través de sistemas de signos. Según ello, "lenguaje" refiere a una habilidad que heredamos genéticamente y que nos permite constituir sistemas lingüísticos y usarlos en la estructuración de nuestra psique y de nuestra cultura.

“El Lenguaje, definido entonces como capacidad humana de crear y usar las lenguas de modo natural, es patrimonio común de sordos y oyentes, y subyace tanto a las lenguas habladas como a las señadas. De allí que resulte inapropiado usar el término “lenguaje” para designar la lengua de una comunidad de sordos particular”²⁹

²⁸ Ley General de las Personas con Discapacidad, *Op. cit.* Art. 2 Fracción IX.

²⁹ Alejandro, Oviedo. *Grupo de Estudios de Lingüística de las Lenguas de Señas.* Universidad de Los Andes.

1. METODOLOGÍA PARA LA INSTRUMENTACIÓN DEL MODELO DE EDUCACIÓN BILINGÜE PARA NIÑOS SORDOS EN EL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE (CAM)

El tema central de este informe es el Modelo de Educación Bilingüe para niños sordos (MEB). Los antecedentes históricos, tanto internacionales como nacionales, permiten entender el contexto que ha envuelto la educación de los sordos en México.

En México, fue la Dirección de Educación Especial (DEE) la que creó las condiciones necesarias para la implementación del MEB después de dos años de trabajo y tomando en cuenta muchos años de investigaciones a nivel internacional sobre la educación bilingüe para los niños sordos. Los retos que se presentaron al inicio de la implementación fueron, por un lado, la incertidumbre de los directivos de la DEE, quienes asumieron y apoyaron el nuevo enfoque de atención educativa de los niños sordos; y por otro lado, la conformación de un equipo de investigación que contara con los recursos humanos necesarios y con la capacidad para llevar a cabo la creación un ambiente bilingüe en el CAM, institución que tenía una tradición de muchos años en el uso del modelo oralista, pero que buscaba un cambio para dar una respuesta educativa de calidad a los alumnos y darles las competencias que requieren para la vida.

De igual manera, el MEB representó una respuesta a las necesidades de la comunidad escolar, pues no sólo proporcionó al CAM recursos humanos para impulsar el uso de la lengua de señas en la comunidad escolar, sino que también aportó lo necesario para el cambio que se requería en cuanto a las relaciones entre los adultos que interactúan con el alumno sordo y las estrategias de trabajo con base en la currícula de educación básica.

2.1 Objetivo general y objetivos específicos del MEB

El *objetivo general* del MEB era brindar atención educativa a los alumnos sordos, en un contexto escolar bilingüe, a través del uso de la Lengua de Señas Mexicana y el español, para elevar la calidad de su educación y su plena integración social.

Los *objetivos específicos* fueron¹:

- Preparar las condiciones técnicas, logísticas y de gestión que conducirían a la instrumentación del MEB.
- Formar y actualizar los recursos humanos necesarios en el uso de la lengua de señas en un contexto educativo bilingüe LSM-Español.

¹ Propuesta de Educación Bilingüe para niños sordos, 2001 México, D.F. DEE

- Operar, dar seguimiento y evaluar el Modelo de Educación Bilingüe para el niño sordo, con el aprovechamiento de los recursos humanos formados, a fin de satisfacer con calidad y equidad las necesidades básicas de aprendizaje de esta población.
- Identificar los efectos de la nueva organización y las estrategias instaladas en el MEB en el logro de su objetivo y considerar su generalización en los CAM del Distrito Federal que atendieran alumnos sordos.

2.2 CAM y personal seleccionado

Con el propósito de que los alumnos sordos obtuvieran una comunicación más efectiva a través de la LSM y que se propiciaran intercambios con compañeros y adultos que utilizan la misma lengua, se decidió que la propuesta del MEB se vinculara con aquellos CAM que cubrieran los siguientes criterios:

- Que la población se constituyera mayormente por alumnos sordos;
- Que el personal del CAM fuera sensible al uso de la LSM y la reconociera como un medio de comunicación y de acceso al currículo; y
- Que el contenido del Proyecto Escolar² identificara la problemática de la comunicación de los alumnos.

Para la identificación de estos CAM, el equipo técnico de Audición y Lenguaje de la Dirección solicitó información estadística a los departamentos de Control Escolar y Planeación y Programación de la DEE para determinar el número de alumnos sordos inscritos y el número de grupos en los que se encontraban. Para la primera selección se consideraron los CAM que contaran con grupos constituidos por más de seis alumnos y aquellos en los que pudieran fusionar grupos del mismo grado y que presentaran características similares.

De acuerdo con la información obtenida se identificaron los siguientes tres CAM que contaban con más de cuatro grupos de niños sordos:

² *El proyecto escolar* es un marco teórico metodológico que orienta las acciones de los servicios de educación especial.

Centro de Atención Múltiple (CAM)	Ubicación
CAM No. 39	Delegación Benito Juárez
CAM No. 35	Delegación Gustavo A. Madero (Fusión de grupos)
CAM No. 52	Delegación Gustavo A. Madero

Una vez seleccionados los CAM se presentó la propuesta al personal directivo, docente y técnico y posteriormente se recopiló y analizó información referente a la comunidad escolar, a través de entrevistas con el director, maestros y padres de familia. A partir de eso, se pudo identificar con más precisión a la población y, posteriormente, generar y adecuar acciones acordes a las necesidades y recursos de los CAM. El equipo de la DEE realizó las entrevistas al personal de los CAM y al personal del propio Proyecto.

Con respecto a los directores de los tres CAM, se recabó información sobre su formación profesional, sobre su percepción en cuanto al uso de la comunicación de los alumnos y sobre su concepción sobre el uso de la LSM en el aula. Asimismo, se recabó información sobre las características y conformación de los grupos.

La entrevista con los docentes giró en torno a su preparación profesional y experiencia en la enseñanza de niños sordos, su conocimiento y uso de la LSM, y al uso de medios de comunicación con los alumnos y la enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura.

Finalmente, la entrevista a padres consideró aspectos relacionados con el ambiente lingüístico del hogar, medios de comunicación y su nivel de conocimiento sobre la LSM.

A pesar de que ya se habían llevado a cabo diversas acciones para implementar el Modelo en varios CAM, al final las autoridades de la DEE decidieron implementarlo en un solo CAM, pues sólo se contrataría al personal necesario para que cubriera una sola escuela. El CAM elegido fue el CAM 52, “Anne Sullivan”, ubicado en una zona de nivel socioeconómico medio, a 5 cuadras de una estación del metro y a 2 cuadras de Av. Insurgentes norte, lo que favorece el acceso de los alumnos con discapacidad.

Por su parte, se le propuso al personal directivo, docente, técnico y a toda la comunidad educativa, trabajar con el Modelo de Educación Bilingüe para niños sordos; y una vez establecido el acuerdo de trabajo con la DEE se planeó la evaluación inicial para la instrumentación del Modelo, misma que se llevó a cabo en los meses de octubre y

noviembre de 2003. Se recopiló información de los alumnos y del servicio mediante entrevistas con el director, maestros y padres de familia. Los resultados de esta evaluación dieron la pauta para hacer los ajustes necesarios a la serie de acciones que proponía el MEB. Cabe mencionar que en estas actividades yo todavía no me integraba a trabajar en el equipo.

2.2.1 Selección y contratación del personal

El equipo de la DEE, responsable de la Propuesta, estaba formado por docentes especialistas en audición y lenguaje, así como por otros profesionales con experiencia en el trabajo con alumnos sordos y dos colaboradores sordos adscritos al Área Técnica. Con el propósito de fortalecer este equipo y de hacer más eficiente la instrumentación de la Propuesta, se contrataron los recursos humanos que se describen a continuación:

1. Docentes especialistas en el área de audición y lenguaje.

Se solicitaron dos especialistas que tuvieran experiencia docente con niños sordos, con una actitud abierta hacia el uso de la LSM y que estuvieran dispuestos a incrementar el uso de esta lengua y participar en las actividades del equipo.

2. Equipo consultor en LSM.

En todo modelo de educación bilingüe, la participación de los hablantes nativos de la lengua es fundamental. Por ello se contempló la formación de un equipo consultor en LSM, integrado por un intérprete de la lengua de señas y dos adultos sordos hijos de padres sordos, con dominio en LSM, los cuales trabajarían estrechamente con el equipo técnico en el desarrollo de la Propuesta. Para la selección de este equipo se tomó en cuenta la experiencia en la enseñanza de la LSM con niños.

3. Instructor sordo

Puesto que la figura del Instructor sordo era nueva en este contexto educativo, fue necesario realizar una convocatoria para su selección. Entre los requisitos del aspirante estuvieron: ser sordos hijos de padres sordos o de padre o madre sordos; ser usuario de la LSM; tener estudios mínimos de secundaria avalados por la SEP; tener entre 20 y 35 años; tener habilidad para la lectura y escritura del español; estar interesados en el trabajo con niños sordos menores de 15 años; mostrar disposición para el trabajo en equipo con sordos y oyentes; y contar con disponibilidad de horario.

4. Intérprete de Lengua de Señas con conocimientos en educación

Para contratar al intérprete de lengua de señas, se solicitó a la Asociación Nacional de Intérpretes en Lengua de Señas (ANILS) que propusiera candidatos, que fueron entrevistados por el equipo de la DEE. Los requisitos eran: tener dominio de la LSM y del español; tener mínimo 20 años; participar activamente en alguna comunidad de sordos; tener el reconocimiento de las comunidades de sordos para interpretar la LSM;

contar con estudios relacionados con Educación; tener experiencia en la enseñanza de la LSM con grupos de maestros, niños, adultos y padres de familia; contar con disponibilidad de horario y mostrar disposición para el trabajo colegiado. Yo fui invitada a participar en la entrevista de selección y como contaba con 9 años de experiencia como intérprete y con el perfil profesional solicitado (pedagoga) fui elegida para desempeñar este rol; más adelante describo las actividades que realicé en el mismo.

Esto es importante, ya que las ideas acerca de la educación bilingüe fueron revisadas desde la visión de personas sordas y oyentes y su convivencia favoreció el crecimiento del grupo y la reflexión sobre la lengua y la cultura.

Gracias a los recursos humanos con un perfil adecuado fue posible instalar el MEB en el CAM 52. En el cuadro 2 se muestran las características y funciones generales del equipo de investigación de la DEE responsable del MEB:

Equipo de la DEE	Cantidad	Perfil	Función general
- Especialistas en Audición y Lenguaje	2	<ul style="list-style-type: none"> • Con experiencia docente con niños sordos. • Conocedores y usuarios de la LSM 	- Planear y conducir las acciones del MEB
-Intérprete de LSM	1	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento amplio y experiencia en la interpretación de la LSM y el español 	- Aportar información sobre la LSM y la cultura de la comunidad de sordos
- Sordos adultos	2	<ul style="list-style-type: none"> • Usuarios nativos de la LSM con experiencia docente en la enseñanza de la LSM y que mantengan relación con comunidades de sordos 	- Apoyar las acciones de actualización y capacitación del personal del MEB

Cuadro 2. Perfil y funciones del equipo de investigación de la DEE responsable del programa piloto del MEB.

Las figuras del instructor sordo (IS) y de la intérprete de lengua de señas se crean a partir del Modelo, cuyo perfil básico era importante, ya que se integraron a un proceso de formación en la práctica, a fin de desempeñar su función en el ámbito educativo para cumplir con los propósitos del modelo (Cuadro 3).

	Instructor Sordo	Intérprete de Lengua de Señas
Cantidad	3	1
Perfil	<ul style="list-style-type: none"> • Ser sordos hijos de padres sordos o de padre o madre sordos • Ser usuario de la LSM • Tener estudios mínimos de secundaria • Edad entre 20 y 35 años • Habilidad para la lectura y escritura del español • Interés en el trabajo con niños sordos de 5 a 13 años de edad • Disposición para el trabajo en equipo con sordos y oyentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar la LSM y el español. • Estudios relacionados con educación. • Edad mínima de 20 años. • Participar activamente en alguna comunidad de sordos. • Reconocimiento de las comunidades de sordos para interpretar la LSM. • Experiencia en la enseñanza de la LSM con grupos de maestros, niños, adultos y padres de familia. • Disposición para el trabajo colegiado.
Función general	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos lingüísticos y culturales de la LSM en los grupos de niños sordos. • Trabajo colaborativo con el maestro de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mediar la comunicación en la comunidad educativa. • Asesorar con estrategias pedagógicas a los Instructores sordos.

Cuadro 3. Perfil y funciones de las nuevas figuras (Instructor Sordo e Intérprete de Lengua de Señas), encargadas de llevar a cabo las acciones dentro del CAM de acuerdo con el MEB.

Se logró que este equipo, conformado por oyentes y sordos (tres Instructores sordos y yo como intérprete), permaneciera en la institución durante el piloteo del MEB. Asimismo, el equipo consultor (dos especialistas, dos asesores de lengua de señas y un intérprete) trabajaba desde las oficinas de la DEE y podía asistir al CAM para pilotear el MEB, con lo cual se enriqueció el trabajo y se ampliaron las posibilidades de respuesta a las demandas de asesoría y capacitación en torno a la atención de los niños sordos, desde esta nueva visión.

1. IMPLEMENTACIÓN DEL MEB EN EL CAM

La implementación del MEB se realizó desde una perspectiva de investigación cualitativa, en la modalidad de acompañamiento y colaboración de los participantes. Dos investigadoras que participaban en el diseño del MEB orientaron el proceso; el equipo de la Dirección de Educación Especial (DEE) acompañaba y apoyaba las acciones del personal del CAM, en una dinámica de formación en la práctica, y se hizo cargo del registro de información.

La vinculación del equipo técnico de la DEE con el CAM 52 se estableció a partir de la evaluación inicial, que permitió conocer las condiciones educativas de los alumnos y establecer los compromisos para la operación del modelo. Los resultados de esta evaluación aportaron información contextual de gran interés, pero más allá de los datos, el ejercicio de análisis y discusión con las autoridades de la DEE y con las del CAM fue muy constructivo, ya que la descripción cuidadosa de las condiciones que prevalecían se acompañó de propuestas de ajuste a la organización del CAM y a las prácticas docentes. Fue posible lograr acuerdos sustentados y el convencimiento de los participantes de la necesidad de probar las siguientes transformaciones previstas en el MEB en beneficio de los alumnos:

- La incorporación de un instructor sordo en cada una de las tres aulas de alumnos sordos y un intérprete de LSM con conocimientos en educación, ambos en el mismo horario que el personal docente.
- La conformación de grupos de alumnos sordos.
- Ajustes en los horarios de las actividades, para introducir la clase de LSM al personal docente y a padres de familia.

Una vez contratados los 3 instructores sordos y yo como intérprete, se inició nuestra capacitación y las prácticas de observación en el aula. El equipo técnico de la DEE asignó grupo a cada instructor sordo, mientras que el personal del servicio seleccionó a las docentes que trabajarían en colaboración con ellos.

Se esperaba que la inclusión de estas nuevas figuras impactara en la dinámica de relaciones y en la organización ya establecidas en el CAM. Efectivamente, los instructores sordos y yo como intérprete nos integramos paulatinamente a la actividad escolar.

En forma paralela a la actividad de la escuela se realizaron reuniones mensuales de evaluación, con el objeto de llevar a cabo un mejor trabajo de acompañamiento, a través de la recopilación de información y el análisis de los problemas que surgían en la implementación diaria. Aunque en principio estas reuniones incluían a todos los participantes, por razones de organización y tiempo se limitaron a la participación del

equipo de investigación, a los instructores sordos y a mí. Otro tipo de reuniones de análisis que incluían al personal del CAM se realizaron tanto en los tiempos que se acordaron con los docentes como en los que planeó la directora del Centro.

El equipo técnico de la DEE se organizó por parejas conformadas por un oyente y un sordo, quienes eran responsables de dar seguimiento a los grupos de la muestra. Esto fue muy productivo y facilitó integrar una visión más completa del desarrollo del MEB, tanto en los aspectos de gestión educativa como en los procesos de aprendizaje, en particular lo relativo al uso de las dos lenguas. Las parejas tenían la tarea de recabar información y analizarla, con el fin de promover la reflexión y los ajustes necesarios a las prácticas cotidianas; para esto, cada pareja acordó con el maestro y el IS los tiempos para la observación y la asesoría.

3.1 Ejes e indicadores del seguimiento del MEB

Los resultados de la evaluación inicial, permitieron delimitar, precisar y jerarquizar los indicadores que orientarían el trabajo, de acuerdo a las condiciones educativas del CAM y los propósitos del MEB. En este documento se da cuenta de los siguientes ejes del seguimiento e indicadores específicos, en función de la información disponible. (Cuadro 4).

EJE	INDICADOR
La construcción de un ambiente bilingüe LSM-español	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la LSM por parte del maestro • Uso del español escrito por parte del IS • Uso de la LSM y el español escrito por parte de los alumnos • Uso de la LSM por parte de los padres de familia
La formación y actualización de los participantes	<ul style="list-style-type: none"> • LSM como segunda lengua para oyentes • Español como segunda lengua para sordos • Educación bilingüe

Cuadro 4. Ejes e indicadores del seguimiento del MEB.

La estrategia del MEB para la construcción de un ambiente bilingüe planteaba que la LSM y el español son lenguas mediadoras de los intercambios sociales y académicos, por lo que se observaron las siguientes situaciones:

- ~ La interacción cotidiana del maestro de grupo con el instructor sordo, donde el primero entró en contacto con la comunicación señada y el segundo, además de modelar la LSM para el maestro y los alumnos, requirió un mayor desarrollo de habilidades en el español escrito.
- ~ La interacción cotidiana del maestro y el instructor sordo con los alumnos y viceversa.
- ~ La interacción de los alumnos con la currícula básica.
- ~ La clase de LSM como segunda lengua dirigida a maestros, que representó un espacio único para integrar a todos los docentes en la comunicación señada.
- ~ La clase de LSM como segunda lengua, dirigida a padres de familia.

Los instrumentos que empleamos tanto el equipo técnico de la DEE como los instructores sordos y yo, la intérprete, fueron:

- ~ Registros de observación en el aula por el equipo de investigación.
- ~ Registros en video de las actividades con los alumnos.
- ~ Registro en video por alumno en el contexto del aula al final de cada ciclo escolar.
- ~ Diario de campo del instructor sordo.
- ~ Registro de mis actividades realizadas como intérprete de lengua de señas.

1. SEGUIMIENTO DEL MEB DURANTE EL 1^{er} AÑO

4.1 El contexto escolar

El CAM 52, pertenece a la Coordinación Regional de Servicios de Educación Especial No. 1, se localiza en la Delegación Gustavo A. Madero, en la calle de Santiago No. 126, de la colonia Tepeyac Insurgentes, a unas cuerdas de las avenidas Insurgentes Norte y Montevideo. La ubicación permite tener acceso a diversas avenidas y medios de transporte público, lo que facilita el acceso de los alumnos y personal al Centro.

El tipo del inmueble es casa habitación, la cual ha sido adaptada en diversas ocasiones con el propósito de contar con más aulas que cubran las necesidades de la población. Los 23 espacios se distribuían en ese tiempo de la siguiente manera: 11 salones de clase, un salón de maestros, dos salones de cómputo, dos salones para cocina y nutrición, una dirección, baños para niños y niñas y un baño para maestros, biblioteca, usos múltiples y patio de juegos.

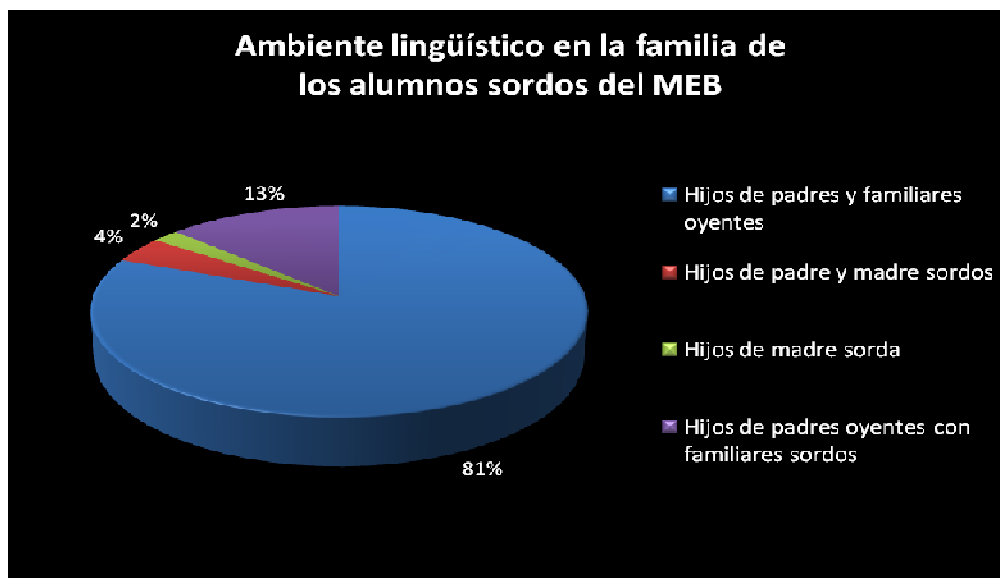
En cuanto a la diversidad de los alumnos, en el ciclo escolar 2003-2004 se contó con una inscripción de 99 alumnos con diversas necesidades educativas especiales. Se observó que por un pequeño rango de diferencia (57%), predominaban los alumnos sordos y el resto (43%) lo constituían niños y niñas con discapacidad intelectual, visual, motriz y algunos con discapacidad no determinada.

En el cuadro 5 que se presenta a continuación, se muestran las características de los grupos con relación a la cantidad de alumnos sordos y alumnos con otra discapacidad (intelectual, visual, motriz u otra).

Grado y Grupo	Alumnos Sordos	Rango de edades	Alumnos con otra discapacidad	Total
Inicial	0	45 meses a 2 años	9	9
Preescolar I y II	5	3 a 5 años	2	7
Preescolar III	4	5 a 6 años	2	6
Primero	5	6 a 7 años	5	10
Segundo	8	7 a 8 años	3	11
Tercero	7	8 a 9 años	4	11
Cuarto "A"	2	9 a 10 años	4	6
Cuarto "B"	4	10 a 11 años	3	7
Quinto	6	11 a 13 años	6	12
Sexto "A"	8	12 a 14 años	2	10
Sexto "B"	7	13 a 15 años	3	10
TOTAL	56		43	99

Cuadro 5. Número de alumnos sordos y con otra discapacidad por grupo.

De acuerdo con la información disponible sobre la población sorda y como se presenta en la Gráfica 1, se investigó si provenían de familias de oyentes o de sordos. Se identificó que el 81% de alumnos sordos eran hijos de padres oyentes sin familiares sordos, lo cual significa que su ambiente lingüístico era oral; sólo el 13% eran hijos de padres oyentes con algún familiar sordo (hermanos, tíos, primos o abuelos); el 4% eran hijos de ambos padres sordos y el 2% hijos de madre sorda pero padre oyente.



Gráfica 1. Ambiente de lingüístico en la familia de los alumnos sordos del MEB.

En lo que toca al ambiente lingüístico de los alumnos sordos, se encontró que sólo el 19% de ellos llega a la escuela con un medio de comunicación señada¹, resultado de que en el seno familiar han tenido un contacto directo con la LSM; en estos casos, el manejo de la LSM como lengua materna apoyó su comunicación y su desempeño académico.

El 81% de la población, que se desarrolla en ambientes orales, la escuela es la única opción para el aprendizaje de la lengua de señas. Esta información es importante porque los alumnos sordos hijos de sordos o con familiares sordos que conviven con ellos, son una fuente valiosa para socializar la comunicación señada entre sus compañeros, así como un vínculo con las comunidades de sordos. Estas condiciones deben aprovecharse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que estos niños son *apoyos naturales* para el maestro y el resto de los compañeros, como monitores e informantes de la lengua de señas en el aula.

¹ Toda aquella comunicación por medio de señas es conocida como *comunicación señada*.

De acuerdo con la información anterior, la gran mayoría de los alumnos sordos presentaba limitaciones en cuanto a la comunicación señada, ya que no todos la habían adquirido de manera natural al interactuar en un ambiente oral. Esta situación los llevó a generar sus propias estrategias para comunicarse, como son el uso de señas caseras, mímica, algunas señas de la LSM, gestos y señalamientos.

Estos datos representaron una primera aproximación al conocimiento de los niveles de comunicación en los alumnos sordos, ya que a medida que avanzó la investigación se pudo obtener más información y se pudieron comparar los avances comunicativos y académicos de los alumnos que participaron en el MEB, como se explica más adelante.

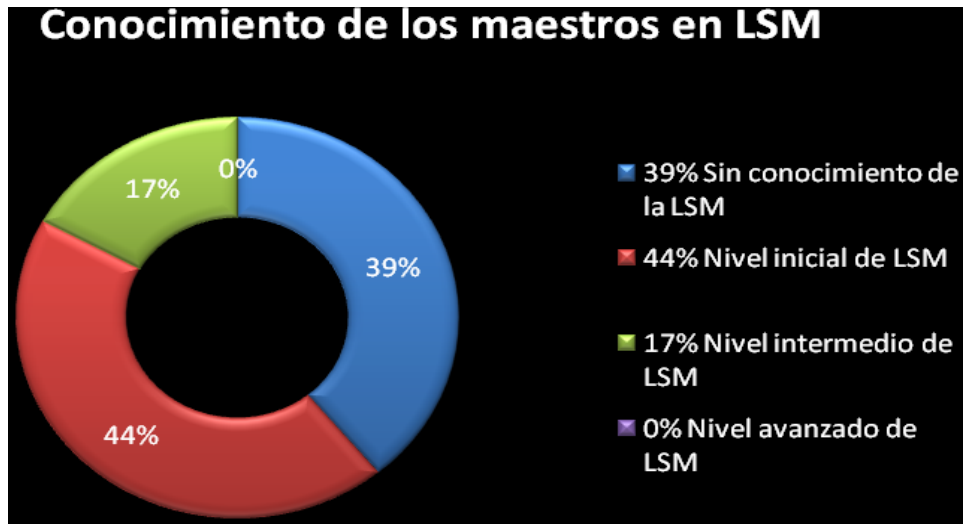
4.2 El personal del CAM

Durante el primer año de la instrumentación del MEB, el personal del CAM estuvo formado por 29 personas. En cuanto a su perfil profesional, en 22 casos estaba relacionado con la educación: 12 docentes, 7 psicólogos, 1 pedagoga, 1 trabajadora social y 1 asistente educativa; el resto de personas se desempeñaban en áreas administrativas: secretaria e intendentes.

Con el propósito de obtener información sobre la práctica docente, además de las entrevistas con el personal se observó el trabajo en el aula centrado en el uso de la LSM por el docente. Se contó con una *Guía de Observación del Uso de la Lengua de Señas Mexicana*² y de acuerdo con los parámetros de observación, de 18 docentes que se observaron, el 39 % no tiene conocimiento de la lengua de señas, el 44 % presenta un nivel inicial en lengua de señas y el 17% se ubica en un nivel intermedio³. (Gráfica 2).

² Guía elaborada por el equipo de la DEE en la que se incluyeron aspectos de interacción del maestro con los alumnos: qué código de comunicación emplea con sordos y oyentes dentro y fuera del aula, además de evaluar el nivel de uso de la LSM.

³ La evaluación del conocimiento de la LSM por los maestros se basó en las siguientes categorías: No conoce la LSM, nivel inicial, intermedio y avanzado. La definición de estas categorías fue realizada por el equipo técnico de la DEE, a partir del reconocimiento de habilidades como el uso de señas de la LSM, aisladas o en enunciados con una estructura adecuada, el uso de gestos y expresión corporal, seguridad y fluidez en la comunicación señada, con independencia de la lengua oral.



Gráfica 2. Nivel de conocimiento de los maestros en LSM.

4.3 La capacitación

La clase de LSM para maestros y para padres de familia se inició en marzo de 2004, en cuanto se finalizó la primera parte del *Programa de Enseñanza de la Lengua de Señas Mexicana como Segunda Lengua*.⁴

El programa estaba dirigido a los adultos oyentes que interactuaban con los alumnos sordos. El programa intentaba formalizar la enseñanza de la LSM, a pesar de las pocas investigaciones lingüísticas de la LSM. Por ello, un equipo interdisciplinario, conformado por miembros de la comunidad de sordos, intérpretes de la LSM, maestros de sordos y lingüistas trabajaron en su diseño y evaluación. El programa perseguía los propósitos de: *brindar a las familias herramientas necesarias para la satisfacción de sus necesidades de comunicación con sus hijos sordos mediante el uso de la LSM, y proporcionar al maestro elementos suficientes que le permitieran un mayor conocimiento de la LSM y su uso efectivo para establecer la comunicación en el contexto escolar y promover en sus alumnos sordos el acceso a los contenidos escolares.*

El programa de enseñanza de la LSM se elaboró desde el enfoque comunicativo; el equipo de la DEE de esta manera construyó un recurso para crear un ambiente bilingüe. En este sentido, el instructor sordo, además de dirigir la actividad, proporcionó

⁴ Teresa Calvo, et al. DEE-SEP, 2004.

a los estudiantes diversos contextos para una comunicación efectiva, es decir, para usar el lenguaje en la expresión de mensajes de la vida cotidiana.

4.4 Los grupos de la muestra

Para el inicio de la instrumentación del MEB, en el ciclo escolar 2003-2004 se seleccionaron tres grupos⁵ para su participación en el seguimiento y evaluación del Modelo. Se eligieron los grupos constituidos por alumnos sordos o aquellos que contarán con el menor número de alumnos con otra discapacidad, como los criterios propuestos en la *Propuesta de Educación Bilingüe* en donde se plantea la importancia de integrar grupos de niños sordos del mismo rango de edad.

Debido a que el proyecto se inició en febrero de 2003 y los grupos ya estaban conformados, el equipo técnico de la DEE negoció con la directora del CAM para que se realizaran ajustes y se pudieran reorganizar por lo menos tres grupos para conformar la muestra del MEB, como se observa en el cuadro 6:

Grupos	Número de alumnos	Edades
3 ^{er} Grado	7 alumnos sordos	8 a 11 años
4 ^o Grado "A"	6 alumnos sordos	10 a 13 años
6 ^o Grado "B"	9 alumnos, siete sordos y dos oyentes	13 a 14 años

Cuadro 6. Conformación de grupos de la muestra del MEB.

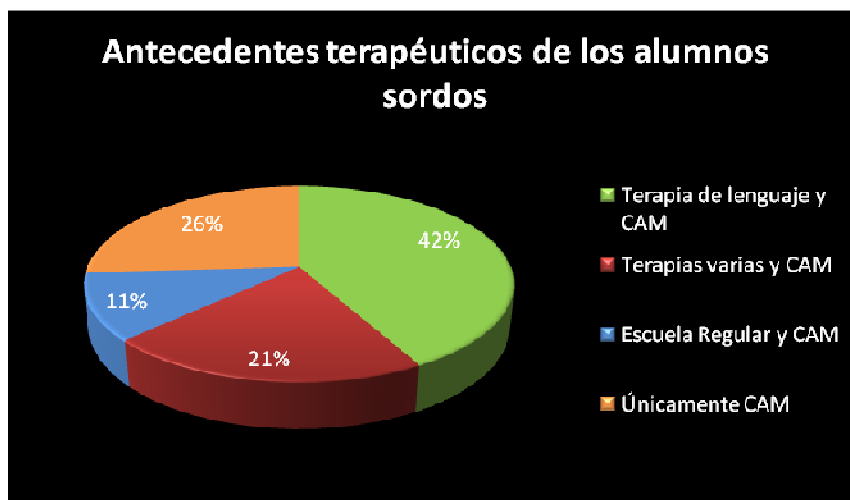
El MEB se instrumentó en estos grupos, realizando adaptaciones en las actividades en el que se incluyeron alumnos oyentes. Como se observa en el cuadro, las edades de los alumnos de la muestra oscilaron entre los 8 a los 14 años.

A través de las entrevistas realizadas a los padres de familia se observó que la edad promedio en la que detectaron la pérdida auditiva de sus hijos fue a los 2 años, en un rango de 1 a 8 años de edad.

En cuanto a los antecedentes escolares y de apoyo terapéutico de los alumnos se pueden ubicar cuatro grupos: aquellos alumnos que han asistido a terapia de lenguaje previamente a su ingreso al CAM o también de manera simultánea; aquellos que recibieron alternativamente terapia de lenguaje, tratamientos psicomotriz y ocupacional, otro grupo de quienes únicamente recibieron atención pedagógica en el CAM; y por

⁵ El número de grupos a participar estuvo determinado por el número de IS contratados hasta ese momento.

último, los alumnos que antes de ingresar al CAM asistían a la escuela regular. (Ver gráfica 3).



Gráfica 3. Antecedentes terapéuticos de los alumnos sordos del MEB.

Por otro lado el 8% de los alumnos asistió a terapia de lenguaje antes de ingresar al CAM. El tiempo de asistencia varió entre uno y cinco años. El promedio de años de estancia en el CAM varía entre tres y 10 años, indicando que en el CAM se aplicó en primera instancia la metodología oral y posteriormente el uso de señas como medio de comunicación.

Tres alumnos asistieron a dos o tres tipos de terapia: ocupacional, de lenguaje y/o psicomotriz, aproximadamente entre los tres y ocho años de edad y posteriormente dos de ellos estuvieron en el CAM por 11 y 13 años. El alumno restante también estuvo un tiempo en escuela regular y dos años en el CAM.

Como se observó, la mayoría de los alumnos estuvo en contacto con la comunicación oral a través de la terapia de lenguaje o de su estancia en escuela regular o en el mismo CAM, cuando la enseñanza de los niños sordos era a través de oralización. Aunado a esto, encontramos que en cuanto a los antecedentes de sordera en las familias de los alumnos, únicamente dos casos (el 11%) cuentan con un hermano o hermana sordos, pero el 100% de los padres son oyentes. Estos factores justifican el escaso conocimiento y contacto de los alumnos y las familias con la LSM.⁶

⁶ Teresa Calvo, *et al.* Informe de Evaluación del MEB en el 1^{er} año.

4.5 Establecimiento de un ambiente bilingüe

Durante el primer año de operación del MEB, se sentaron las bases para que los participantes avanzaran en el establecimiento de un ambiente bilingüe, en donde la LSM se concibiera como primera lengua y el español escrito como segunda lengua. De esta manera se buscó que ambas fluyeran de forma natural, tanto en las relaciones sociales cotidianas, como en las que se establecerían durante el trabajo con los contenidos escolares.

En cuanto al trabajo colaborativo se observaron algunas situaciones en las que los grupos de la muestra trabajaron en una dinámica de colaboración. El maestro y el instructor sordo fueron considerados sujetos en formación y ambos avanzaron en su dominio de las dos lenguas gracias a su compromiso y su interacción cotidiana. De la misma manera que ellos compartían un espacio, también contribuían en la planeación y conducción de las actividades con los alumnos.

Los alumnos observaron que los adultos compartían los roles, pero exigieron mayor atención del instructor sordo, con quien se comunicaban fácilmente. En cambio, la interacción con el maestro seguía siendo limitada, pues éste se veía rebasado por su bajo nivel de competencia lingüística en la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y por ello delegaba más responsabilidad en el instructor sordo. El equipo técnico de la DEE esperaba que esta situación fuera transitoria y que se ajustara en la medida que el docente avanzara en el uso de la lengua de señas, pero también en función de una progresión en el trabajo con el español escrito, aspecto que requirió una mejor planeación funcional y una evaluación pertinentes a los alumnos sordos.

4.6 El MEB a finales del primer año

4.6.1 LSM como primera lengua

Para dar cuenta de los logros de los alumnos en el uso de la LSM como primera lengua, se presentan los resultados de un estudio transversal que se llevó a cabo en el mes de mayo de 2004. Se elaboraron registros en video de 10 minutos por alumno, con los que se recuperó la producción lingüística espontánea de los participantes en el marco de la interacción natural en el aula, es decir, durante la actividad que se llevaba a cabo, sin alterar la situación planeada por el docente y el instructor sordo.

Se transcribieron las grabaciones en video, de acuerdo a los siguientes campos⁷: Información general del alumno y de los participantes en la situación grabada; descripción del contexto; interacción comunicativa y comentarios del observador. Con

⁷ La transcripción de los registros en video fue realizada por cada pareja del equipo de la DEE (un oyente y un sordo), responsable del seguimiento de un grupo del MEB.

estos datos las asesoras del proyecto investigaron cinco aspectos: funcional, fonológico, sintáctico, morfosintáctico y semántico del lenguaje de los niños sordos, a partir de indicadores diseñados para este fin, así como otros que se construyeron durante el propio análisis⁸.

El aspecto funcional del lenguaje.

La descripción de las funciones del lenguaje permite reconocer lo que el niño es capaz de hacer con la lengua, de acuerdo a lo que sabe de su funcionamiento y en relación con el tipo de interacción que se da con otros niños sordos y con los adultos, la cual tiene lugar en el contexto del aula. Como se verá en los ejemplos, la interacción está regulada fundamentalmente por el estilo discursivo y de enseñanza del instructor sordo y, en menor medida, por el maestro. Para los alumnos el instructor sordo tiene el rol principal en la conducción de la actividad y es su modelo de referencia para comprender y explicar lo que se dice y hace en la clase. Como señala Orlandi (1987, citado por Da Silva, 2002: 174):

El lenguaje humano constituye un modo de acción social marcado por las condiciones de interlocución que lo rodean.

Durante el primer año de operación del MEB, se observó que el docente delegaba más responsabilidad al instructor sordo, debido posiblemente a su incipiente dominio de la LSM. Otro factor que debe considerarse es el tipo de asesoría que recibieron los docentes y los instructores sordos por parte del equipo de la DEE, en cuanto a frecuencia y especificidad de la orientación en relación al trabajo colaborativo.

4.6.2 El español escrito como segunda lengua

La evaluación inicial no mostró un trabajo sistemático con la lengua escrita, por lo cual una de las prioridades del MEB fue formalizar este aspecto, instalando al personal del CAM en un proceso de capacitación. Se llevó a cabo el curso taller “Estrategias pedagógicas para la adquisición de la lectura y escritura en niños sordos”⁹. Esta actividad fue relevante, ya que los docentes reflexionaron sobre el reto que representaba para un niño sordo aprender la lengua escrita, observaron las estrategias que la promueven y los resultados, en un contexto de educación bilingüe. Los docentes, instructores sordos y yo, la intérprete, tuvimos la oportunidad de planear y realizar actividades bajo este enfoque, y recibir orientaciones para revisar y mejorar nuestro trabajo.

⁸ El diseño de los indicadores, el análisis de los datos y la redacción del informe fueron elaborados por las asesoras del proyecto de investigación, la Mtra. Teresa Calvo y Ma. De Lourdes Acosta.

⁹ Este curso-taller fue impartido por una asesora externa que se contrató específicamente para impartir el curso.

Las limitaciones que se observaron estuvieron relacionadas con el incipiente dominio de la LSM por parte de los docentes, así como su apropiación de las estrategias que se les propusieron en el taller. Sin embargo, se observó a los adultos involucrados en un trabajo más sistemático con la lengua escrita, es decir, había una planeación con la intención de que los alumnos usaran la escritura. El docente y el instructor sordo disponían los contenidos de las asignaturas usando una diversidad de textos. Era evidente que los niños atribuyeron una significación a lo escrito gracias a la Lengua de Señas Mexicana (LSM).

4.6.3 Evaluación de la lengua escrita en los alumnos del MEB

Recordemos que los alumnos sordos de la muestra tuvieron edades de 8 a 14 años de edad, con 4 a 13 años de escolarización. Comparados con niños oyentes con las mismas condiciones, es evidente su rezago en el aprendizaje de la lengua escrita, no obstante que como cualquier niño, han estado expuestos a la escritura como objeto cultural. ¿Es posible que la escritura no tuviera un valor como herramienta para ellos? ¿La escuela no promovió adecuadamente la adquisición y el uso de la escritura? Tal rezago sugiere que probablemente ambas situaciones hayan contribuido a limitar este aprendizaje, ya que es un factor común en muchos países.

No se debe perder de vista que la pérdida auditiva es la causa fundamental que impide a los niños sordos aprender el sistema de escritura como una recodificación de la lengua oral, forma natural de aprendizaje en los niños oyentes, quienes se inician muy temprano — 4 ó 5 años — en la representación escrita.

4.6.3.1 Lectura

El equipo técnico y las asesoras de la DEE realizaron un análisis a partir de una tarea de lectura, en la que se propuso a los niños la secuencia de una historia en ocho láminas con dibujos de cada escena. Una vez que la ordenaron, se les pidió asociar los letreros con el texto correspondiente a cada escena. Y se encontró que todos los niños requirieron ayuda, en mayor o menor medida, para realizar esta tarea.

Los niños señalaban una palabra y a continuación el dibujo que se relacionaba. Para ellos era importante confirmar el significado de las palabras, aun las palabras conocidas. El adulto explicaba el significado de las oraciones en LSM.

Se trataba de una lectura acompañada, en la que se aseguró que el niño comprendiera y se le resolvieran sus dudas, al mismo tiempo que se observaba lo que podía hacer en

forma autónoma. Algunos niños se mostraron preocupados por la dificultad que les representaba la tarea, pero a medida que se vieron apoyados y estimulados por el instructor sordo y la maestra, trabajaron con más seguridad.

4.6.3.2 Escritura

La tarea de escritura consistió en la descripción de una lámina, en la que había una escena con personas, animales y objetos cotidianos. Se pidió a los niños que escribieran lo que había en la lámina. Todos escribieron palabras diferenciadas, es decir cada nombre es diferente, por la variedad y cantidad de grafías que utilizan. Los niños también nombraron sujetos y objetos escribiendo palabras que conocían, por ser de uso frecuente. Las siguientes producciones son de niños de 3er Grado:

La niña 1 escribe la mayoría de las palabras con cinco o seis grafías, utiliza las letras de su nombre y las varía para diferenciar cada palabra¹⁰:

rasri	canasta	Srari	pájaro
draiz	vaca	hariz	borrego
B ratri	calabaza	verins	hombre

También escribe frases que ha visualizado y que incluyen palabras conocidas.

la es nBua	las nubes	el papa
------------	-----------	---------

¹⁰ Teresa, Calvo; Lourdes, Acosta. Informe de Evaluación del 1er. año de implementación del MEB. DEE, SEP.

Aunque no es sistemático, es interesante que en forma espontánea escriba el plural "casas", lo cual nos indica que está reconociendo cambios en la significación de la palabra, debidos a un cambio en la terminación.

3 casas

Asimismo, el niño 2 emplea un repertorio reducido de grafías y la cantidad parece que se estabiliza entre cinco y siete para cada palabra; en este caso no se cuenta con la interpretación del niño sobre el significado:

pas taes

iso es

es taes

come

Mientras que la niña 3 escribe sólo palabras conocidas:

carro

perro

casas

Por otro lado, esta misma niña, en la descripción que realiza, comunica ideas completas. Intenta escribir oraciones y frases, no obstante que la estructura sintáctica corresponde a la LSM.

porque si gustás futbol mucho

Carro si mucho si carro bien

casas mucho trabajo día mucho

Sol y Luna y unbes.

Puede verse que como resultado del uso de la lengua de señas, los alumnos sordos ya iniciaron el proceso de adquisición de la lectoescritura. Sin embargo, no es suficiente, y es necesario que los maestros continúen trabajando con estrategias específicas para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura del español.

1. SEGUIMIENTO DEL MEB DURANTE EL SEGUNDO AÑO

5.1 El Contexto Escolar

En el ciclo escolar 2004 – 2005 se realizó el seguimiento de los procesos que se iniciaron desde la implementación del MEB en el CAM a partir del ciclo escolar anterior y se continuó con el trabajo en los siguientes grupos: preescolar, 4° grado y multigrado (5° y 6). Con los dos últimos grupos se retomaron a algunos alumnos que ya habían estado el ciclo escolar pasado; sin embargo, con el grupo de preescolar se trabajó por primera vez, lo cual constituyó una de las principales preocupaciones para ese ciclo. Trabajar con preescolar representó un trabajo más intenso con el grupo de niños pequeños, por considerar importante que desde esa edad estuvieran en contacto con la LSM, mientras que con los grupos de 4° y multigrado el trabajo que se llevó a cabo tuvo como objetivo fortalecer la LSM y dar continuidad al trabajo de educación bilingüe.

Los grupos de la muestra

La Dirección de Educación Especial, en común acuerdo con las autoridades del CAM 52, decidieron que los grupos para implementar el MEB durante este 2° año no serían los mismos pues consideraron prioritario implementar el MEB en Preescolar para medir los avances de los niños sordos de esas edades, además de que era uno de los grupos con más alumnos sordos, como veremos más adelante. Es pertinente señalar que los alumnos que habían estado el ciclo escolar anterior con el MEB en los grupos de 3° y 4° continuaron ahora en los grupos de 4° y multigrado respectivamente.

Asimismo, se pensó continuar con la misma organización de grupos que el ciclo escolar anterior al contar con grupos conformados únicamente por sordos. Esta acción quedó a cargo del CAM, así como la elección de qué maestra trabajaría en los grupos en los que se instrumentaría el MEB, retomando a dos maestras que participaron el ciclo escolar anterior. Por su parte, la DEE se encargó de asignar al instructor sordo en los grupos en los cuales se aplicaría el MEB, con lo que quedaron los grupos de la siguiente manera:

GRUPO	ALUMNOS	DISCAPACIDAD
Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> 9 alumnos 	6 sordos, 1 sordo con discapacidad múltiple y 2 autistas.
4º	<ul style="list-style-type: none"> 9 alumnos 	8 sordos y 1 persona con discapacidad intelectual.
Multigrado (5º y 6º)	<ul style="list-style-type: none"> 9 alumnos 	8 sordos 1 sordo con discapacidad agregada.

Cuadro 7: Organización de los grupos

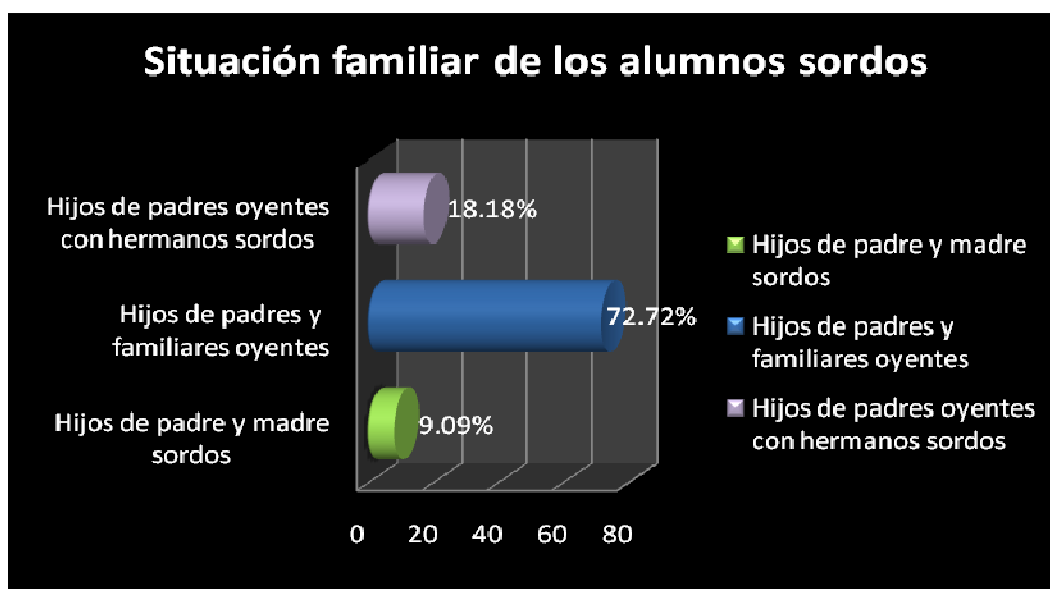
Contexto del aula

Tomando en cuenta las características físicas del CAM 52 y la organización dentro de los salones, el trabajo llegaba a ser incómodo, ya que al contar con un número considerable de alumnos (de 7 a 9 alumnos) no fue posible organizarlos para trabajar en equipos. En los tres grupos se procuró que los alumnos estuvieran sentados en semicírculo, con lo cual se benefició que todos pudieran tener contacto visual. En específico el salón de preescolar se amplió para que los niños pudieran desplazarse dentro de él, además de contar con un pequeño patio que se aprovechó para llevar a cabo ahí algunas actividades.

Contando con la experiencia del ciclo escolar anterior, se pretendió que el trabajo que se llevó a cabo dentro de los tres grupos que contaron con instructor sordo desde el inicio del ciclo escolar fuera colaborativo, no sólo al momento de la planeación y la elaboración de materiales, sino también durante el desarrollo de las actividades.

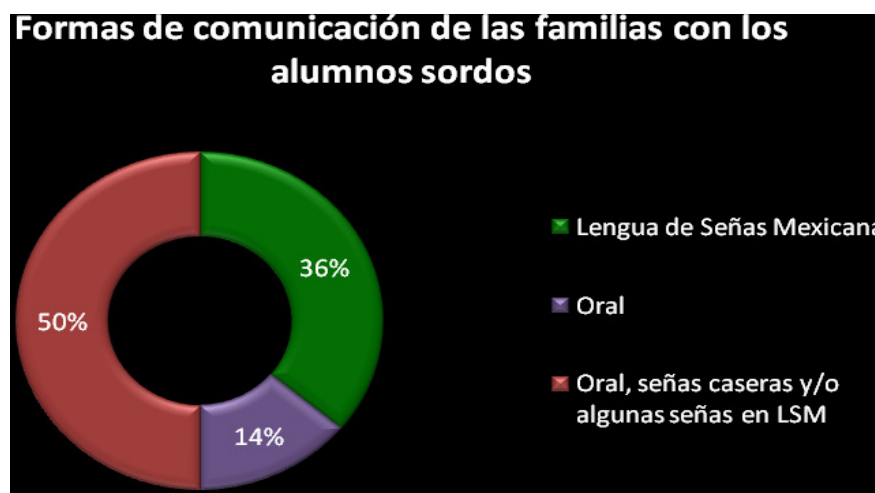
5.2 El contexto familiar y la comunicación

Los alumnos que participaron en el MEB en este segundo ciclo escolar presentaron características muy similares a las registradas en el primer ciclo, ya que las familias de las cuales provenían en su mayoría estaban integradas por padres y hermanos oyentes, lo que representó el 72.72% del total de la población; el 9.09% de los alumnos fueron hijos de padres sordos y el 18.18% hijos de padres oyentes pero con hermanos sordos, como se muestra en la gráfica 4.



Gráfica 4. Situación familiar de los alumnos sordos del MEB

En lo que respecta a la comunicación empleada en la familia y como se muestra en la gráfica 5, el 14% de las familias se comunicaban oralmente, el 50% lo hacían de manera oral con el apoyo de señas caseras¹ y/o algunas señas convencionales de la LSM y el 36% se comunicaban a través del uso de la LSM.



Gráfica 5. Formas de comunicación de las familias con los alumnos sordos del MEB.

¹ Se entiende por señas caseras, aquellas señas que una familia inventa para resolver sus necesidades básicas de comunicación, sin llegar a ser éste un sistema de comunicación eficaz, pues además sólo se entiende dentro de ese contexto familiar.

Para contribuir a la mejora de la comunicación en el medio familiar, la DEE continuó ofreciendo clases de lengua de señas para padres dentro del CAM, a través de los instructores sordos.

Las relaciones entre padres e hijos mejoraron: en el caso de los padres sordos con hijos sordos, por medio de la interpretación de juntas y de la Escuela para Padres pudieron tener mayor acceso y comprensión de información, lo cual se vio reflejado en un mayor apoyo a sus hijos en casa. En el caso de padres oyentes, en ocasiones me solicitaron apoyo de interpretación en lengua de señas para poder platicar con su hijo (a). De esta manera, los padres demostraron entender que la lengua de señas es el medio de acceso y comprensión de la información del sordo, reconocieron sus limitantes y el reto que para algunos representaba aprender lengua de señas como una manera de mejorar el vínculo afectivo y comunicativo con su hijo (a).

5.3 La capacitación

Un aspecto esencial para el buen desarrollo del Modelo de Educación Bilingüe para niños sordos, fue la capacitación de toda la comunidad educativa. Específicamente se realizaron constantes capacitaciones dirigidas a los instructores sordos y a los maestros de grupo. Los cursos que se impartieron fueron:

1.- Revisión de planes y programas: el equipo técnico de la Dirección de Educación Especial (DEE) consideró necesario que los instructores sordos conocieran a fondo los planes y programas de estudio de primaria y preescolar, por lo que este curso se basó en revisar los enfoques, propósitos y ejes de cada asignatura.

2.- Taller “Uso de las regletas”: este taller tuvo como propósito que los maestros e instructores sordos aprendieran diversas estrategias de enseñanza de la asignatura de matemáticas a través de un material didáctico (regletas de cuisenaire) que permite que el alumno comprenda y utilice la representación concreta de los números

3.- Enseñanza de la LSM como segunda lengua a maestras: se llevó a cabo durante todo el ciclo escolar y para impartir este taller, los instructores sordos trabajaron con el *Programa para la enseñanza de la Lengua de Señas Mexicana como segunda lengua*, que elaboró el equipo técnico de la DEE.

4.- Taller de cuento en LSM a maestras: este taller lo impartieron los asesores de lengua de señas y durante todo el ciclo escolar se trabajó con estrategias de lectura de cuentos en LSM, lo cual favoreció el trabajo de los maestros a fin de mejorar la lectura y escritura de los niños sordos.

5.- Taller de DIELSEME²: Usos y funciones: este taller estuvo dirigido a todo el personal del CAM, (directivos, docentes, administrativos e instructores sordos), se trabajó con el CD interactivo, a fin de realizar un análisis de la LSM y sus características.

6.- Enseñanza de la LSM como segunda lengua para padres: este curso se basó en el *Programa para la enseñanza de la Lengua de Señas Mexicana como segunda lengua* y desarrolló en los padres y madres de los alumnos sordos un buen nivel de competencia lingüística de la LSM a favor de la mejora de la comunicación de los padres con sus hijos.

Todos estos talleres tuvieron el propósito de fortalecer la práctica dentro de la escuela de los maestros e instructores en beneficio del logro educativo de los alumnos sordos, aunque cabe mencionar que también los demás alumnos se vieron beneficiados por estas capacitaciones.

5.4 Trabajo en el aula

Una de las acciones principales que se tuvieron desde el inicio del Modelo de Educación Bilingüe (MEB) fue el seguimiento y acompañamiento de los participantes, es decir, del instructor sordo y del maestro de grupo.

A partir de la incorporación del instructor sordo a la escuela³ y de la implementación de una nueva forma de trabajo, el equipo de la DEE acordó asistir al CAM con la finalidad de observar la forma de trabajo y hacer las sugerencias necesarias. Durante el acompañamiento que se realizó con los grupos de preescolar, 4° y multigrado, las observaciones y sugerencias brindadas se enfocaron en los aspectos de planeación, forma de trabajo, uso y elaboración de materiales, uso de la LSM y evaluación.

A continuación se describe brevemente el trabajo realizado dentro de las aulas, producto de mi observación dentro del Modelo de Educación Bilingüe para niños sordos.

5.4.1 Trabajo en Preescolar

En preescolar la dinámica se vivió en dos momentos. El primero, y dado que era el primer año que la maestra trabajaba con instructor sordo, se dificultó un poco la dinámica, quedando la instructora sorda como responsable de presentar y explicar la

² DIELSEME: (Diccionario Español - Lengua de Señas Mexicana), material audiovisual elaborado por el equipo de la DEE-SEP.

³ Noviembre de 2003

mayoría de las actividades. Sin embargo, por las necesidades del grupo, y ante la diversidad de alumnos que lo conformaba y el interés de una mayor participación por parte de la maestra, se acordó que la responsabilidad de las actividades se fuera compartiendo.

Como resultado de ese acuerdo, en un segundo momento al realizar la planeación (la cual se llevó a cabo mensualmente y siempre en la primera hora antes de que los niños ingresara a la escuela) se iba acordando quién llevaría a cabo cada una de las actividades y la elaboración de los materiales. Tomando en cuenta el nivel de LSM de la maestra, ésta se encargaba de realizar las actividades que no requirieran mucha lengua de señas, mientras que la instructora sorda fue la responsable en todo momento de la narración de cuentos.

Así mismo, en mi papel de intérprete de LSM, asesoraba 2 horas a la semana a las 3 maestras participantes en el MEB sobre lengua de señas en temas específicos o con vocabulario que ellas desconocían.

Una estrategia de trabajo que emplearon constantemente es la denominada “friso”, la cual permitía a los alumnos conocer con mayor claridad el objetivo y la secuencia de las diversas actividades a realizar, las cuales podían ser: lectura de cuentos, escritura, matemáticas, juegos diversos, obras de teatro, manualidades, trabajo en biblioteca y uso de películas y/o videos.

Para iniciar se explicaba detalladamente el tema y el tipo de actividad que se proponía trabajar en ese día. Principalmente en este nivel, se empleaban dibujos para explicar a los alumnos la secuencia a realizar, la maestra escribía, la instructora sorda explicaba en LSM y los alumnos hacían los dibujos.

En el salón había material didáctico expuesto elaborado tanto por la maestra como la instructora sorda, como el abecedario, las vocales con colores en LSM, la lista de asistencia, el calendario y la tabla de conducta. De esta manera los alumnos se apoyaban con las imágenes de las letras en LSM pegadas en el salón.

Otra actividad con el material didáctico que elaboraron en conjunto la maestra y la instructora sorda consistía en pasar lista, para lo que se les preguntaban a los niños: ¿Quiénes no vinieron hoy?, ¿Quiénes vinieron hoy?, con dactilología y señas cada alumno respondía y se ponía una estrella en la lista de asistencia a los niños que sí habían asistido. Esta actividad daba a los niños la posibilidad de comprender preguntas y aprender los nombres de sus compañeros. Otra estrategia que se usaba era escribir en una tira de papel el nombre de los alumnos y la maestra o la instructora sorda, según el caso, tapaban e iban descubriendo letra por letra para que el niño(a) supiera cuál era su nombre.

Para poner la fecha, la maestra y la instructora sorda preguntaban: ¿qué día es hoy?, ¿qué día fue ayer?, ¿qué día será mañana?, y los alumnos participaban y practicaban el calendario. Los alumnos con señas y dactilología decían los números, los días de la semana y el mes. Aunque al inicio los niños se equivocaban mucho, a finales del ciclo escolar el 83% del total de los alumnos sordos tenía los conceptos de los días de la semana, meses y año.

En lectura de cuentos, la instructora sorda iniciaba leyendo uno y al terminar preguntaba: ¿quién quiere explicar el cuento?, algún alumno pasaba a explicarlo y a continuación la maestra preguntaba con LSM a los alumnos: ¿cómo se llama el cuento?, ¿qué pasó?, ¿les gustó este cuento?, luego la maestra hacía tiras de papel y la IS hacía dibujos para que los alumnos comprendieran mejor el texto con el dibujo.

Posteriormente, la maestra se encargaba de leer con señas en español y la instructora sorda preguntaba con LSM: ¿dónde está...? Y los alumnos respondían para ver si habían comprendido. Luego los niños leían las tiras con señas en español y ordenaban los dibujos con el enunciado correspondiente. Todas estas actividades los introducían a la lectura, a la comprensión y a la diferenciación entre la LSM y el español escrito.

Todas las actividades descritas se llevaban a cabo primero en lengua de señas y, para motivar a la maestra y practicar más, la instructora sorda sugirió que se alternaran para explicar en LSM y después la maestra leía en español utilizando la lengua de señas, para que los niños vieran la diferencia entre las 2 lenguas.

En cuanto a la evaluación, después de seleccionar las actividades y recursos, se mostraba a los alumnos una ilustración que hacía referencia a algún tema antes visto, y se les pedía que explicaran el tema apoyándose en la imagen. Esto daba elementos para saber si los alumnos habían avanzado o no. Otra actividad para evaluar era solicitar a los alumnos que dibujaran sobre cierto tema, lo cual reflejaba la comprensión de los diversos temas.

Para evaluar matemáticas, la maestra y la instructora sorda decidieron, como resultado de la capacitación, trabajar con las regletas. Por ejemplo, le pedían a los alumnos que de un lado pusiera muchas y del otro lado pocas regletas; o se les daban instrucciones como “dame 5 regletas”, “dame 46 regletas”, dependiendo del nivel. A través de esos ejercicios la mayoría de los alumnos aprendieron los conceptos de mucho y poco, así como cantidades.

Durante el desarrollo de las diversas actividades siempre se procuró que estuvieran presentes actos de lectura y escritura, fungiendo como modelos tanto la instructora sorda como la maestra de grupo respectivamente.

5.4.2 Trabajo en 4° grado

La planeación se realizaba en los tiempos que desde la dirección del CAM se destinaba para tal fin, (tiempo de biblioteca, clase de educación física y computación).

En este grupo, la planeación la realizó la maestra de grupo con la instructora sorda, en conjunto con los asesores de zona y de la DEE. Yo como intérprete siempre estuve presente para apoyar esta planeación facilitando una comunicación clara y fluida.

Durante el momento de elaborar la planeación, en unidades didácticas, se revisaban los temas que se abordarían en el bimestre, tanto la maestra de grupo como la instructora sorda decidían las actividades y materiales que necesitarían para trabajar los diversos temas.

Para la elaboración de materiales, siempre la maestra y el instructor sordo se dividían el trabajo.

Algunas de las estrategias que se conocieron en la capacitación sobre estrategias de enseñanza de la lengua escrita y que se describen en el punto 5.6 de este informe, fueron las de Ambientes Óptimos de Aprendizaje para la enseñanza de niños sordos, conocidas por sus siglas en inglés como OLE (*Optimal Learning Environment*)⁴. Estas estrategias se trabajaron en cada uno de los grupos con diversas adecuaciones.

Todos los lunes los alumnos podían participar para expresar las experiencias que habían tenido o lo que habían hecho el sábado y el domingo con sus familiares. Por medio de la LSM, la maestra y el instructor sordo preguntaban a cada uno de los alumnos, los cuales esperaban su turno para hablar libremente. La maestra trataba de entender lo que decía el alumno y también se le hacían preguntas para que él respondiera con sus ideas y sentimientos, pues lo más importante en esta actividad era permitir que los alumnos se expresaran. Posteriormente, la maestra pedía a los alumnos que en sus cuadernos del diario interactivo escribieran o hicieran dibujos de lo que ellos habían explicado en LSM. Una vez terminado su escrito, el instructor sordo preguntaba al alumno ¿qué dice en tu diario? y el alumno daba una explicación en LSM. La maestra se encargaba de corregir la escritura y para estimular o alentar a los alumnos escribía un comentario positivo en su cuaderno como por ejemplo: -¡Muy bien, qué bueno, jugaste con la bicicleta!- y luego el instructor sordo preguntaba al alumno palabra por palabra para favorecer el proceso de lectura y escritura.

Otra estrategia que se usó es la conocida como libro del Abecedario o carteles ABC, que tiene como objetivo ampliar el vocabulario escrito. Se trabajó en dos modalidades:

⁴ Mercedes Obregón Rodríguez, Ambientes Óptimos de Aprendizaje para la Enseñanza de niños sordos.

el cuaderno y el cartel para el salón de clases. Los martes, todos los alumnos que participaban en el ABC escribían y deletreaban las palabras con uso de la LSM, la maestra y el instructor sordo escogían las palabras más importantes de un tema, tanto aquéllas cuyo significado no fuera conocido por los alumnos como también algunas palabras que eran más comunes en su vida. La maestra pedía que de tarea en sus cuadernos de ABC individual hicieran o buscaran una ilustración de las palabras para estudiarlas y deletrearlas, con lo cual los alumnos podían participar en clase con facilidad y seguridad.

En el salón, el instructor sordo hacía la seña de una palabra y preguntaba el nombre para que los alumnos pudieran deletrearla. Si lo hacía correctamente, el instructor sordo le pedía al alumno que buscara en las láminas que estaban colgadas en la pared la letra del abecedario que correspondía a la palabra y así la escribían y dibujaban su significado. Después la volvían a poner en su lugar, donde todos los alumnos pudieran verla para ampliar así su vocabulario escrito.

Una estrategia de lectura que se llevó a cabo para desarrollar en el alumno el gusto e interés por la lectura fue que todos los viernes los alumnos escogían de la biblioteca algún libro para llevar a su casa, con la instrucción de que sus padres los apoyaran para leerlo; sin embargo, la mayoría de los padres no apoyaron en esta labor.

En los horarios establecidos para lectura de textos, la maestra y el IS pedían a los alumnos que por turnos pasaran a explicar lo que habían leído. La maestra sostenía el libro y el alumno podía leerlo y explicarlo frente al grupo. Parte de la labor de la maestra era señalar el texto mientras el alumno lo leía y escribir en el pizarrón las palabras que no se conocían para que los alumnos hicieran de tarea en sus cuadernos de diccionario el dibujo del significado de las palabras nuevas.

El instructor sordo contaba en LSM nuevamente el cuento y pedía a los alumnos que pasaran al frente a leerlo ellos; luego se les pedía que hicieran un dibujo y un breve enunciado en sus cuadernos y después se les corregían las producciones escritas.

La evaluación se llevó a cabo cada 2 meses, después de haber dado las clases con varios contenidos y haber alcanzado los objetivos planteados. La maestra y el instructor sordo se ponían de acuerdo sobre la manera de evaluar los aprendizajes de los niños después de que cada quien realizaba por separado su propuesta de evaluación y la dialogaban al día siguiente. Juntos revisaban los borradores y elegían las actividades correspondientes; por turnos se llevaban a su casa la evaluación para hacerla en orden y en limpio por medio de la computadora.

Al día siguiente, los dos se reunían nuevamente y revisaban todo lo que habían realizado, lo enviaban a fotocopiar y se ponían de acuerdo con los días señalados para

evaluar a los niños en cada materia. Antes de salir de clases, la maestra advertía a los niños que habría evaluación para que ellos estudiaran y en ocasiones se les daban guías de estudio.

5.4.3 Trabajo en Multigrado (5° y 6°)

En los 3 grupos para la elaboración de la planeación fue necesario que se llevara a cabo la revisión de los planes y programas de educación primaria, así como una revisión del Plan Anual de Trabajo (PAT) elaborado previamente tanto por la maestra de grupo como por la instructora sorda. Con mi apoyo como Intérprete de Lengua de Señas Mexicana, se seleccionaban los temas que serían abordados en el bimestre que se comenzaría a trabajar en los grupos de primaria, la mayoría de las veces tratando que estos temas tuvieran relación entre sí comenzando a organizarlos para saber la forma en que se presentarían al grupo. En estos tiempos también se acordaba el tipo de materiales que se emplearía. Una vez que se tenían acordados los temas, la forma de trabajo y la fecha en que se comenzarían a abordar con el grupo, se acordaba entre ambas figuras, maestro e IS, quien llevaría a cabo la presentación de ese nuevo tema así como la introducción del mismo.

Se trabajaron diversas estrategias, de la metodología OLE que he descrito en el trabajo en 4° como el diario interactivo.

Otra estrategia fue el uso de una especie de diccionario pero no en libro sino a través de un corcho que había en la pared, en el que se pegaban papeles con cada letra del abecedario. Para empezar, la instructora sorda hacía un resumen y si alguno de los alumnos no conocía las palabras le avisaba a la instructora sorda o a la maestra para que ellas lo ayudaran; entonces, por turnos, cada alumno tenía que buscar la letra con la que iniciara una palabra nueva y tenía que recoger de la pared la hoja que correspondía a esa letra, tenía que escribir la palabra correcta con la ayuda de la maestra y del lado derecho de la palabra tenía que hacer un dibujo para relacionar la palabra escrita, lo que también servía para recordar; finalmente, tenía que pegar otra vez la hoja en su lugar para que todos los alumnos la pudieran ver y para que cuando en el futuro alguien tuviera dudas sobre alguna de esas palabras pudiera pasar a buscar esa palabra en la pared sin preguntar a la instructora sorda. Cuando un alumno tenía duda sobre una palabra que no estuviera en la hoja se tenía que agregar esa nueva palabra en la hoja correspondiente.

Para realizar la lectura de un texto, primero la maestra y la instructora sorda escogían un libro relacionado con el tema que iban a dar y como los textos eran de un nivel más elevado, con tiras de papel blanco pegaban encima un texto adecuado para los niños.

La instructora sorda explicaba el cuento completo en LSM y después la maestra lo leía en español, usando lengua de señas.

Se revisaba la comprensión de los alumnos a través de preguntas y se les pedía que escribieran en el pizarrón el vocabulario relacionado con el cuento. Después de esto, cada alumno escogía una palabra y escribía un enunciado en el pizarrón sobre alguna idea del cuento, lo cual permitió un aumento considerable en el vocabulario escrito de los alumnos.

Para evaluar los avances de los alumnos en la lengua escrita, la maestra y la instructora sorda elegían algunos de los temas vistos en los dos últimos meses, generalmente de historia, y las dos juntas diseñaban el examen. La maestra era la responsable de redactar y la instructora sorda participaba con ideas y con propuestas de dibujos que ilustraran cada tema, pues las ilustraciones ayudaban a que los alumnos se expresaran y escribieran de manera independiente, ya que no esperaban indicaciones por parte del maestro de grupo o la instructora sorda.

5.5 El papel de la Intérprete de Lengua de Señas dentro del MEB

Como se ha mencionado repetidamente en este informe, yo como Intérprete de Lengua de Señas Mexicana (ILS) también estuve inmersa dentro del CAM para implementar el MEB. El siguiente diagrama pretendo mostrar qué relación llevaba con la comunidad educativa del CAM:



Como se observa en el diagrama, con toda la comunidad educativa (maestros, padres de familia, alumnos, personal y los instructores sordos) tuvo una relación. A continuación se describen estas relaciones y las actividades realizadas:

Las maestras que en ambos ciclos escolares no contaron con un instructor de señas se apoyaron en mí para asesorías acerca de algunas señas, para contar cuentos en LSM y para dar explicaciones a sus alumnos. Con respecto a la actividad de lectura de cuentos por parte de los padres de familia, se organizó que por turnos un papá o mamá tenía que asistir un día a la semana a contar un cuento a los niños del grupo de su hijo (a) y lo tenía que hacer en las 2 lenguas, tanto en español hablado como en LSM. Las maestras motivaron y propiciaron que los padres de familia tanto de niños sordos como de oyentes me pidieran asesoría para poder leer los cuentos.

En general mis funciones como intérprete se cubrieron llevando a cabo:

- 9 planeaciones a la semana (2 con cada instructor de señas y maestro de grupo en primaria y 5 con preescolar de 8 a 9 a.m. todos los días).
- 2 juntas de academia al mes durante 4 horas, en las cuales no había clases para los niños y las maestras se dedicaban a planear, elaborar materiales y preparar evaluaciones.
- Asesorías a los 3 instructores sordos con respecto a materiales, bibliografía y estrategias de enseñanza, debido a que ninguno de los instructores sordos cuenta con una carrera afín a la educación.
- 1 junta de consejo técnico los últimos viernes de cada mes, en donde todo el personal tanto académico como administrativo y directivo del CAM se reunían para capacitación, en específico la que el equipo técnico de la DEE impartía, para revisión de casos específicos de alumnos y para preparación de actividades como festivales o la kermés.
- Juntas extraordinarias que eran convocadas por la directora del CAM o por la Supervisora de la zona para revisar temas que la DEE propusiera.
- Una sesión al mes de Escuela para Padres, donde se les interpretaron a los padres de familia sordos temas como: "Autoestima", "Cómo ayudarlos con las tareas", "El adolescente con discapacidad", "Higiene", entre otros.

- Visitas a CAM Laboral, CECATIS y Secundarias con apoyo USAER⁵ con los alumnos sordos y los padres de familia. Estas visitas se realizaron a finales de cada ciclo escolar con el fin de que los participantes conocieran las posibilidades que tienen los alumnos para continuar con sus estudios.
- Asesoría a profesores que no contaban con instructor sordo, en lengua de señas y sobre actividades para realizar con sus alumnos sordos o sugerencias para adaptar algunas actividades auditivas a visuales.
- Se interpretó a los padres de familia oyentes con hijos sordos, pues en ocasiones los padres no podían hablar con sus hijos de temas profundos como sexualidad y conducta, entre otros. Por ello acudían a la intérprete para poder hablar con sus hijos (as).
- Juntas bimestrales con padres de familia para la entrega de calificaciones, firma de boletas y constancias de conducta.
- Se aplicaron evaluaciones tanto a los niños sordos como a los oyentes con el fin de que todos los alumnos de la escuela evaluaran el trabajo de los profesores y se pudiera rastrear algún maltrato o problema por parte de los maestros.
- Ponente en el taller “Estrategias didácticas para la discapacidad auditiva para los servicios de asistencia educativa” impartido a docentes de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria.
- Interpretación de demandas realizadas por alumnos y padres de familia a profesores por violencia física ante las autoridades de la SEP.
- Asistencia a museos y lugares recreativos con grupos de niños sordos.
- Entrevistas del equipo de apoyo (Trabajadora Social y Psicóloga) con padres de familia sordos.
- Ceremonias cívicas cada lunes.
- Festivales y convivios.
- Apoyo en LSM a los maestros de grupo cuando un instructor sordo se ausentaba del aula.

⁵ USAER: Unidad de Servicios de Apoyo para la Educación Regular, maestros insertos en las escuelas regulares que apoyan, asesoran y guían el trabajo con los alumnos con discapacidad integrados en la escuela regular.

- Interpretación simultánea de videos y canciones.
- Entrevistas de la Directora con Padres de familia sordos o con alumnos. A diferencia del ciclo escolar anterior, la Directora del CAM se apoyó mucho más en mis servicios, por lo que cada vez que ella hablaba con un alumno o padre de familia sordo me mandaba llamar.
- Rendición de cuentas, la cual se realizó a finales del ciclo escolar.

En muchas ocasiones las actividades se empalmaban y en esos casos la directora siempre fue la encargada de decidir lo prioritario, por lo que yo interpretaba lo que ella pedía y terminando interpretaba la otra actividad.

5.6 El español escrito como segunda lengua

La diferencia más importante entre la adquisición de la lengua materna y la segunda lengua es la condición de inevitabilidad de la primera. Todo ser humano inmerso en un contexto social que se comunica por medio de un idioma no puede dejar de aprenderlo. Tal rasgo no es el que caracteriza el aprendizaje de una segunda lengua porque este proceso comienza, en la mayor parte de los casos, después de la adquisición de la primera lengua⁶. Las y los alumnos sordos del MEB no son la excepción: para facilitarles el acceso al español escrito como segunda lengua tienen que adquirir su primera lengua, que es la lengua de señas mexicana (LSM). En los alumnos sordos, el dominio de la LSM es un factor determinante para aprender el español escrito, como dice Cassany (1997), quien retomando a Cummins (1979), dice que debe existir una competencia lingüística general que se adquiere en la primera lengua, y que luego vehiculice a través de las otras lenguas que se aprenden. En específico, la competencia lingüística general de las y los alumnos sordos, estaría mediada por el conocimiento, uso y reflexión constante que hiciera con y de la lengua de señas.

Cuando los alumnos del MEB asistían a la biblioteca hacían uso de la LSM en todo momento utilizando las diferentes funciones de la lengua para acceder a los textos.

Observamos que para que los alumnos se decidieran a elegir un texto primero lo platicaban entre ellos, preguntando, respondiendo, explicando, sugiriendo, infiriendo y todo esto usando la LSM.

⁶ Marisa Macchi, Estrategias de prealfabetización para niños sordos. 2005

En las estrategias que se empleaban observamos la presencia de las dos lenguas LSM-Español, lo que estimuló al alumno sordo a seguir adquiriendo el español escrito- Otra observación importante es que la presencia de los instructores sordos fue un factor positivo innegable dentro de la Educación Bilingüe para sordos pues ellos son los únicos que fungen como el modelo lingüístico de la LSM.

En el siguiente cuadro se mencionan las diversas actividades de lectura y escritura que permearon el trabajo en el aula.

LECTURA	ESCRITURA
<ul style="list-style-type: none"> • Visita a la biblioteca • Portadores de texto • Lectura de texto predecible 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario interactivo • Escritura con patrón predecible

La capacitación en estrategias de enseñanza de lecto-escritura de alumnos sordos, basada en la metodología de Ambientes Óptimos de Aprendizaje para niños sordos, constituyó una fortaleza para los instructores sordos y para las maestras de grupo. Basándose en las estrategias OLE⁷; en los 3 grupos en los que se implementó el MEB se realizaron las siguientes actividades:

◆ **Visitas a la biblioteca:**

Para llevar a cabo las actividades de visita y lectura en la biblioteca del CAM la maestra de grupo e instructor sordo llevaban a cabo la siguiente secuencia:

- 1) La instructora sorda o la maestra daban las indicaciones o explicación en LSM.
- 2) Los alumnos elegían el texto que más les agradaba, siendo éste casi siempre un texto narrativo (cuento).
- 3) Los alumnos iniciaban su lectura e interactuaban con la o él instructor sordo haciendo diversas preguntas de palabras o estructuras que no entendían.
- 4) Los alumnos podían solicitar el libro a domicilio y terminar de leer en casa con el apoyo de sus padres o hermanos.
- 5) Días después, cada alumno explicaba lo que había entendido del libro.

◆ **Portadores de Texto:**

Los portadores de texto se utilizaron como apoyo dentro del contexto escolar y específicamente dentro del aula. Esto aportó beneficios a todas y todos los alumnos del CAM: a través del portador de texto, los alumnos interactuaban constantemente con los

⁷ Para mayores referencias, estas estrategias están publicadas en diversos materiales de la Subsecretaría de Educación Básica, en el “fichero de español de primaria” y en el documento de “La integración educativa de la población con discapacidad a la educación secundaria. SEP-SEB, 2000.

nombres de los compañeros, indicaciones, valores, temas específicos, nombres de objetos, etc.

Los alumnos siempre mostraron interés por conocer qué era lo que estaba escrito y si no entendían le preguntaban al instructor sordo o a mí y les explicábamos en LSM.

◆ **Lectura de texto predecible:**

Para esta actividad, las maestras e instructor sordo utilizaron la estrategia de lectura de texto predecible, en la cual se eligen textos que contengan un patrón escrito predecible que ayuda a los alumnos a reflexionar acerca de la estructura que leen en un primer momento y posteriormente la pueden predecir. Para llevar a cabo la lectura se sigue la siguiente secuencia:

1.- Elección de un texto predecible.- El texto predecible posibilita el encontrar estructuras repetitivas que facilitan la predicción para los alumnos cuando inician el proceso de lectura.

La integración educativa de la población con discapacidad a la educación secundaria

2.- Se realizaron preguntas de predicción por los instructores sordos acerca del texto a los alumnos en LSM.

3.- El instructor sordo inicia la lectura utilizando la LSM, en donde se respeta la estructura y el vocabulario de la lengua de señas.

4.-Interacción con preguntas y respuestas entre los instructores sordos y los alumnos, a través de la LSM.

5.- Diferenciación de las dos lenguas (LSM y español). Es el momento en el cual el instructor sordo explica que la lectura en LSM termina e inicia la lectura en español dirigida por el maestro de grupo.

6.-Lectura del texto en español realizada por la maestra de grupo utilizando la LSM. Es importante considerar que la lectura en español se hace siguiendo la estructura gramatical del español.

Entre las estrategias más usadas para la enseñanza de la escritura podemos mencionar el diario interactivo y escritura con patrón predecible.

◆ **Diario interactivo**

En el diario interactivo los alumnos escriben lo que es importante para ellos, pueden contar anécdotas o preocupaciones de su vida cotidiana y como respuesta la maestra pregunta por escrito o hace una reflexión a lo que los alumnos escribieron.

Esta estrategia promueve el desarrollo de la escritura convencional mediante demostraciones escritas de la maestra o del instructor sordo al responder a los mensajes escritos de los alumnos, además de que se da más importancia al mensaje que escribe el alumno que a la forma. Esto motiva a los alumnos a buscar la manera de seguir plasmando sus ideas sin tener que sujetarse a reglas estrictas. Para las y los alumnos de los tres grupos participantes del MEB esta estrategia propició que tuvieran confianza al hacer pequeñas producciones escritas siempre acompañadas de un pequeño dibujo.

◆ **Escritura con patrón predecible**

La secuencia que se siguió fue la siguiente:

1.- Posterior a la lectura del texto predecible, el o la instructora sorda hacía preguntas acerca del texto a los alumnos; posteriormente, se les pedía a los alumnos que escribieran en el pizarrón lo que recordaran del texto. Para poder hacerlo, se apoyaban con lo que sabían sus compañeros y la producción escrita que se lograba era en equipo, a través de la LSM.

◆ **Evaluación**

Para llevar a cabo la evaluación de las actividades realizados se contó con: diario de campo, producciones de los alumnos y videos. Para la evaluación final se eligió una en la cual los alumnos demostraran qué podían hacer con lo que habían aprendido de español escrito.

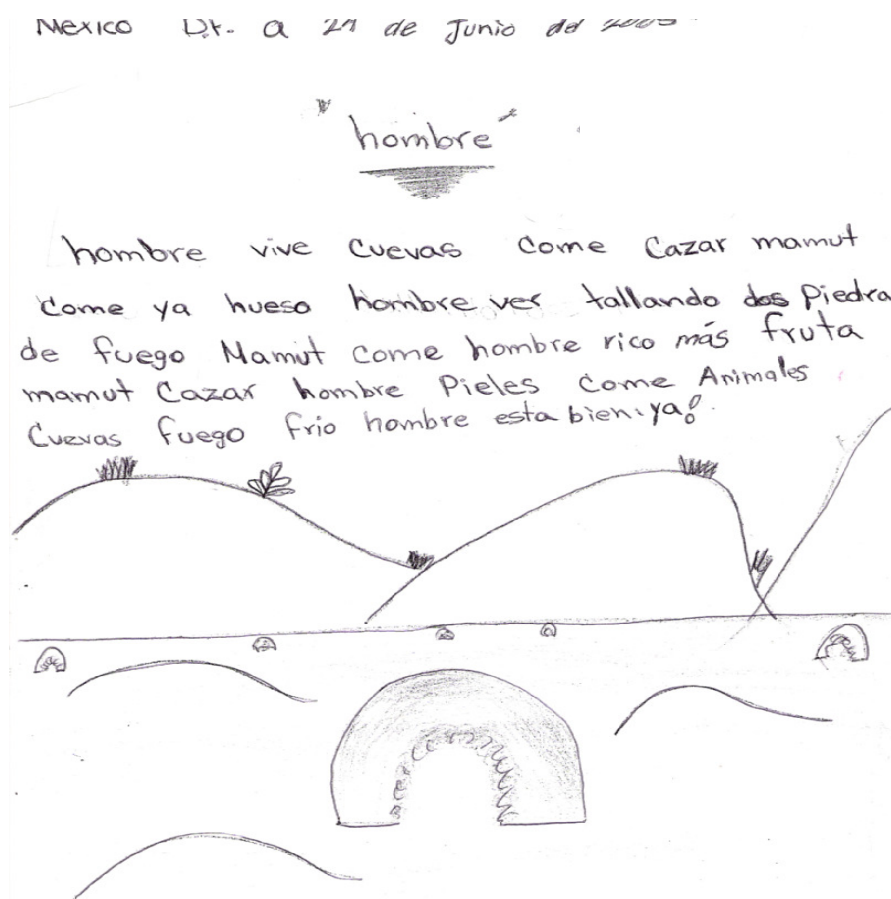
Para llevar a cabo dicha evaluación final se les propuso que de manera aleatoria eligieran un tema visto durante el ciclo y lo explicarían en LSM para que posteriormente hicieran su producción escrita acerca del mismo tema.

Se grabó en video la exposición de cada alumno en LSM y se evaluó la relación entre la producción señada y la lengua escrita, encontrando datos que reafirman el uso de la LSM para poder hacer la producción en español.

A continuación se presentan a manera de ejemplo dos producciones escritas realizadas por una de las alumnas del grupo multigrado. La primera producción es del primer año del MEB y la alumna estaba en cuarto año:

porque si gustás futbol Mucho
Carro si Mucho si Carro bien

La segunda producción es de la misma alumna, la cual se encontraba en 5° grado durante el segundo año de la implementación del MEB en el CAM.



A pesar de lo atrasada que está la niña en el proceso de adquisición de la lecto-escritura para estar en 5° grado de primaria, podemos observar los grandes avances que tuvo en tan solo un año. Estos avances en lengua escrita obtenidos a raíz del uso de la LSM demuestran la importancia del dominio de la LSM como primera lengua para facilitar el aprendizaje de la segunda lengua.

6. RESULTADOS MÁS IMPORTANTES DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MEB

Durante estos dos años de llevar a cabo el MEB dentro del CAM, se puede mencionar que los resultados fueron muy positivos y los avances lingüísticos en los niños sordos, tanto en la LSM como en la lectura y escritura del español estuvieron entre los más importantes. Sin embargo, también se debe recordar que al inicio de la implementación en muchos de los alumnos sordos no existía una comunicación real con su familia, ni con la maestra y tampoco con sus compañeros, que los niños sordos presentaban mala conducta, bajo rendimiento escolar y algunos eran hasta diagnosticados por las maestras como agresivos o con discapacidad intelectual o con rasgos autistas. Esta situación cambió radicalmente desde la implementación del MEB, cuando los niños sordos se sintieron comprendidos al usar la LSM como lengua de comunicación dentro del contexto escolar pero también en sus casas, con lo que cambiaron sus expectativas con respecto a lo que son capaces de hacer, mejoraron sus relaciones interpersonales, su autoestima y rendimiento.

Este Modelo de Educación Bilingüe para niños sordos generó muchos beneficios en los alumnos sordos, permitió que los alumnos contaran con más habilidades para el acceso a los contenidos curriculares y que estos permitieran una influencia positiva sobre su desarrollo cognitivo, comunicativo y socioafectivo.

Aunque los niños sordos fueron los más beneficiados por el MEB, los maestros del CAM también cambiaron su concepto de sordera, entendiendo ahora a la LSM como la lengua natural de las personas sordas y, como lo muestran numerosos estudios internacionales y la experiencia con el MEB, el medio más eficaz para la enseñanza de los niños sordos y para la adquisición de la segunda lengua, el español escrito. Sus prácticas educativas también fueron modificadas, las estrategias de enseñanza que empleaban fueron adaptadas a los niños sordos y las autoridades fueron sensibilizadas ante la necesidad de formar grupos homogéneos en cuanto a discapacidad y no formar grupos con niños de todas las discapacidades, pues se demostró que el maestro no está en posibilidades de atender a tanta diversidad al mismo tiempo.

Gracias al MEB, los alumnos, avanzaron considerablemente en la Lengua de Señas Mexicana y lograron también un notable acercamiento a la lengua escrita. En el segundo año, se logró constatar la importancia del uso de la LSM como lengua mediadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de descubrir que cuando el alumno se enfrenta a la producción escrita siempre recurre primero a la significación de los conceptos en su lengua (LSM) y después les da significado en la lengua escrita. Se observó que las dos lenguas pueden ser elementos que posibiliten intercambios comunicativos significativos, propiciando de esta manera el que los sordos puedan ser realmente bilingües.

Los padres de familia también modificaron su relación con sus hijos/as sordos: la comunicación se dio entre ellos a partir de que los padres comenzaron a tomar clases de LSM y mientras dominaban la lengua platicaban con sus hijos por medio de mis servicios de interpretación. Cambiaron las expectativas que tenían de sus hijos.

También es necesario destacar que de los alumnos de los 3 grupos que participaron en el MEB el primer año, sólo 2 grupos participaron en el segundo año esto debido a que los alumnos de 6° grado que participaron el primer año, egresaron así que durante el segundo año de implementación del MEB se tomó como muestra el grupo de preescolar.

7. CONCLUSIONES

Como pedagoga agradezco y valoro la oportunidad de participar en la implementación del Modelo de Educación Bilingüe para niños sordos (MEB), ya que pude identificar las fortalezas con las que cuento y que atribuyo a mi formación profesional dentro de la Facultad de Filosofía y Letras y específicamente en el colegio de Pedagogía. Es ahí donde desarrollé un pensamiento analítico, pude conocer los Planes y Programas de estudio de primaria, los enfoques y la didáctica, así como diversas teorías base de la educación.

Asimismo, reconozco que esta Facultad se distingue por la corriente de pensamiento que promueve en sus alumnos; sin embargo, mi preparación académica en relación con la educación especial fue muy escasa, debido a que dentro de la currícula de la carrera no hay opciones para formarse en educación especial. Estoy convencida que como pedagogos estamos obligados a tomar en cuenta a aquellas personas con necesidades educativas especiales, asociadas o no a discapacidad.

Asimismo, el tener en cuenta una educación inclusiva, donde todos los alumnos tienen derecho a ser educados y a desarrollar competencias para la vida, nos lleva a pensar en los diversos ritmos y estilos de aprendizaje que puede tener un alumno, (niño o adulto). Por lo anterior, considero que el colegio de Pedagogía debería renovar el Plan de Estudios y tomar en cuenta a la Educación Especial como tema importante y necesario para las políticas educativas del país; es decir, que se gestione la implementación de asignaturas que promuevan la educación especial y sobre todo, que permitan a los estudiantes prepararse en la educación para la diversidad.

En cuanto a mi experiencia laboral dentro del MEB, considero que me faltaron elementos para asesorar a los instructores sordos en relación con las adaptaciones curriculares. Como lo mencioné anteriormente, en la carrera no recibí los elementos para realizar esto y tuve además un inadecuado nivel de formación en materia de necesidades educativas especiales y estrategias de respuesta y atención educativa a la diversidad.

En este sentido, la Dirección de Educación Especial me capacitó en éste y otros temas desde la educación inclusiva, lo que me permitió conocer el Índice de inclusión, la Declaración de Salamanca, que fue el resultado de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, y otros documentos básicos para la educación especial, que son el sustento de los compromisos que México ha realizado y ratificado y son el eje por el cual la educación se tiene que regir.

Concluyo así que una verdadera inclusión en la educación y una escuela accesible para los niños sordos contempla el respeto por la cultura de la comunidad sorda e implementa un entorno lingüístico apropiado para el niño sordo, que le da la libertad

más fundamental: comunicarse en su propio idioma. De este modo, luego de desarrollar su lengua, el niño sordo podrá poner en funcionamiento todas sus capacidades lingüísticas y aprender cualquier otro idioma desde la lecto-escritura. El MEB logra de esta manera que el CAM sea una escuela de verdadera inclusión para los niños sordos, apropiándose de la LSM y creando un ambiente bilingüe.

En este sentido, es preciso que desde muy temprana edad los niños sordos se relacionen con otros niños sordos y con adultos sordos en clubes, asociaciones, etc. Así, ellos tendrán un mayor contacto con la cultura sorda en situaciones de comunicación no formales, cotidianas. Este contacto será positivo, dado que podrán tener referencias de personas semejantes a ellos y podrán aprender naturalmente elementos lingüísticos que luego serán de utilidad cuando lleguen a la educación básica, para adquirir la lecto-escritura.

Mi principal reflexión como pedagoga a partir de la observación del proceso de aprendizaje de la lengua escrita en el niño sordo es que estos niños experimentan el proceso de aprendizaje de la lengua escrita de diferente manera que los niños oyentes debido a las características que se presentan a continuación:

- ☞ El español es una lengua oral (fónica–vocal), en la que existe una relación estrecha entre el sonido y su escritura. De esto se concluye que para los alumnos sordos no es significativo trabajar la lengua escrita a partir de sonidos ni sílabas.
- ☞ El niño sordo ingresa a la escuela sin el dominio de una primera lengua. Esto genera un desfase en la apropiación de significados y significantes, lo cual repercute en el aprendizaje de la lengua escrita.
- ☞ Un resultado del desfase mencionado para el niño sordo es que el ambiente al que se expone de lengua escrita no es significativo para él.

Es importante tener en cuenta que cada persona aprende de manera diferente y a diferente ritmo. De igual manera, los sordos necesitan expresar sus sentimientos y pensamientos y particularmente necesitan la lengua escrita por ser el medio para comunicarse con el resto del mundo que sí oye. Este es el único uso que los sordos le dan a la lengua escrita puesto que la lengua de señas tiene una representación visogestual y no presenta una forma escrita. Por eso es preferible que los alumnos sordos comiencen a escribir primero con la gramática de la LSM -aunque ésta sea diferente a la del español-, hasta que una vez que han alcanzado la madurez puedan hacerlo en una segunda lengua –en la gramática del español-. Como Macchi señala, *“el trabajo en grupo o en pares, la crítica de las producciones de los compañeros y la revisión de las*

propias, estimula el desarrollo de la conciencia metalingüística, aumenta la autoestima y fomenta la solidaridad y el trabajo en equipo”¹.

Considero también que la puesta en marcha de un modelo de atención bilingüe para niños sordos requiere de las siguientes condiciones para asegurar la permanencia y el logro educativo de los alumnos sordos:

- Comprender que la lengua nativa y natural de los niños sordos de México es la Lengua de Señas Mexicana.
- Promover que la adquisición de la Lengua de Señas Mexicana comience desde lo más temprano posible.
- Reconocer que los mejores modelos del niño sordo para la adquisición de la Lengua de Señas, el desarrollo de una identidad social y el fortalecimiento de la autoestima, son los adultos sordos competentes en su lengua natural.
- Poseer criterios claros acerca del modelo de educación bilingüe que se intenta desarrollar; es decir, que todos los involucrados tengan el mismo concepto de bilingüismo para niños sordos.
- Contar con profesorado sordo y oyente competente en la LSM (siempre que sea posible sordo nativo de esta última lengua).
- Promover que la familia de alumnos sordos sea competente en la LSM.
- Emplear estrategias específicas de enseñanza del español, tanto en su modalidad oral para los niños con restos auditivos, como escrita para todos los niños sordos.
- Profundizar e investigar en las relaciones que se pueden establecer entre la LSM y la lengua escrita.
- Desarrollar el área curricular específica para la enseñanza de la LSM.
- Desarrollar materiales didácticos con la LSM como lengua vehicular (videos, DVD's, diccionarios en LSM etc.).
- Realizar seguimientos y evaluaciones exhaustivas que permitan conocer los progresos de los alumnos sordos, y mejorar continuamente los procesos de enseñanza. En este sentido es muy importante escribir y registrar los procesos.
- Contar con capacidad de diálogo, de reflexión y de autocrítica en todas las personas implicadas (comunidad educativa, instructor sordo, intérprete, etc). No tener miedo a discutir, revisar, plantearse dudas, reestructurar, etc.
- Desarrollar un estrecho vínculo entre familia - escuela.
- Crear una red de escuelas que estén implementando la educación bilingüe para niños sordos, a fin de crear un espacio para compartir experiencias.

Asimismo considero que es fundamental la investigación lingüística sobre la lengua de señas de nuestro país. Sólo a partir de un análisis y conocimiento de la Lengua de Señas Mexicana (LSM), los pedagogos podremos desarrollar materiales didácticos para

¹ Marisa, Macchi, *op. cit.* 2005. Pág. 103

la enseñanza-aprendizaje, tanto para los padres, familiares y profesionales que acudan a cursos de formación, como para el desarrollo del área curricular de la LSM que deberá incluirse en el currículo de los alumnos que reciban una educación bilingüe.

De la misma manera debemos recordar que todo proceso de cambio es difícil y requiere tiempo y en ese sentido no sería correcto pensar que en pocos años podremos dar respuesta a las incógnitas que se nos plantean en relación con la educación para niños sordos. Pero resulta alentador para padres, adultos sordos y sobre todo para nosotros los pedagogos, profesionales de la educación, que tratemos de buscar formas de ofrecer a los niños sordos un futuro educativo mejor y no quedarnos en el rezago. Como hemos visto internacional y nacionalmente, los enfoques bilingües para niños sordos se van configurando dentro de la oferta educativa como la alternativa más adecuada para los alumnos que presentan graves pérdidas de audición.

Por su parte, la experiencia me permitió recordar que es básico realizar constantemente un proceso de reflexión crítica de la educación para sordos –y me atrevo a decir que no sólo de la educación para sordos-, así como autoevaluar mi proceso de aprendizaje, como parte de una transición necesaria para organizar, sistematizar y sobre todo mejorar mi práctica profesional.

También me aportó elementos para comprender que la enseñanza se logra a través de la primera lengua o lengua materna (LSM) de los alumnos sordos, es decir, que es en esta lengua, donde adquieren las habilidades propias del lenguaje (desarrollo de la expresión, aprendizaje de la lectura y escritura, reflexión sobre las características formales y comunicativas de la lengua, etc.), lo que luego apoyará a que los niños sordos desarrollen estas habilidades en el uso del español (la segunda lengua en el caso de los niños sordos).

Considero que como pedagogos una de las reflexiones que debemos plantearnos los que estamos a cargo de la educación de los sordos es si el primer mecanismo de transformación que se tiene que producir dentro de la educación para sordos es el lingüístico. Citando a Gallaudet que en el Congreso de Milán en 1880 dijo, refiriéndose al oralismo: *“¿se debe creer que una vez resuelto el problema del lenguaje queda resuelto, automáticamente, el problema de la educación de los sordos?, ¿acaso el lenguaje y la educación son sinónimos?”* Y me atrevo a responder que aprender sólo LSM no soluciona el problema educativo de los niños sordos, sino que es necesario también un cambio de cultura, es decir un cambio de concepción de la sordera, de conocimiento y respeto por su cultura; sólo así estaremos en posibilidades de dar una respuesta verdadera a sus necesidades educativas.

Asimismo, desde la pedagogía como disciplina en constante movimiento estamos obligados a actualizarnos continuamente, pues no sería válido quedarnos con las teorías y no vincularlas con la práctica. La educación especial sigue siendo una política

pública importante para el país y sólo atendiéndola podremos lograr un país incluyente y justo que proporcione a los niños que presentan discapacidad y necesidades educativas especiales una verdadera educación. Especialmente, la educación de los niños sordos requiere de profesionales capaces de analizar problemas, proponer soluciones relacionadas con el campo educativo, y dispuestos a formarse para proporcionar una atención integral.

Cabe destacar que en la reciente Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el Artículo 24, Fracc. 3-c dice:

Asegurar que la educación de las personas, y en particular de los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.²

Esto fundamenta la idea de darle a cada niño lo que necesita para aprender, y tratándose del caso del alumno sordo con pérdida mayor, es fundamental brindarle lo más anticipadamente posible, el ambiente lingüístico y visual que le es natural y accesible.

Mi reflexión es que si partimos de la base de que la educación no es un privilegio sino un derecho, debemos, inevitablemente, tanto pedagogos, como docentes, directivos y todo el personal que labora dentro de la educación en los diferentes niveles y modalidades, -no sólo en educación especial-, utilizar métodos y recursos válidos que permitan a cada alumno aprender en tiempo y forma conveniente, y no olvidarnos de diseñar una oferta educativa que inculque el respeto y que valore la cultura de la diversidad.

Y para terminar, me permito citar las siguientes frases de Fernando Savater con cuyas apreciaciones sobre educación en general coincido y considero que también pueden ser aplicadas a la educación de los niños sordos:

Una cultura es tanto mejor cuanto más capaces de asumir lengua, tradiciones, y respuestas diferentes a los innumerables problemas de la vida en comunidad. La cultura que incluye es superior en civilización a la que excluye. La cultura que respeta y comprende, es más elevada que la que viola, mutila y siente hostilidad hacia lo diferente.³

² Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2008. ONU. Art. 24, pág. 19.

³ Fernando, Savater. "El Valor de elegir". 2003. Pág. 94.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Huerta, María de Lourdes. Comunicación y enseñanza de la lectura en niños sordos e hipoacúsicos del Distrito Federal. 1997. (Tesis para obtener el grado de Maestría en la Universidad de Minnesota) USA.
- Acosta Huerta, María de Lourdes; Calvo Hernández, María Teresa; *et al.* Propuesta de educación bilingüe para el niño sordo. SEP-DEE. México, 2001
- Acosta Huerta, María de Lourdes; *et al.* Evaluación inicial para la instrumentación del Modelo de Educación Bilingüe para niños sordos, en el Centro de Atención Múltiple (CAM) 52. Documento de trabajo. SEP-DEE. México, 2003.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel. Índice de Inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centro de Estudios en Educación Inclusiva (CSIE). Inglaterra, 2000.
- Borsani, María José. Adecuaciones curriculares del tiempo y el espacio escolar. Organización Institucional y Necesidades Educativas Especiales. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina, 2003.
- Borsani, María José. Adecuaciones Curriculares. Apuntes de atención a la diversidad. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina, 2005.
- Calvo Hernández, María Teresa; *et al.* Diccionario Español-Lengua de Señas Mexicana (DIELSEME). SEP-DEE. México, 2004.
- Calvo Hernández, María Teresa; *et al.* Programa para la enseñanza de la Lengua de Señas Mexicana como segunda lengua. SEP-DEE. México, 2004.
- Calvo Hernández, María Teresa; Acosta Huerta, María de Lourdes. Informe de seguimiento del 1er año de implementación del MEB. SEP-DEE. México, 2006.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2008. Organización de las Naciones Unidas.
- Declaración de Salamanca, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España, 1994.
- Dirección de Educación Especial. Programa General de Trabajo 2008-2012. DEE-SEP. México, 2008.

- Domínguez Gutiérrez, Ana Belén; Alonso Baixeras, Pilar. La educación de los alumnos sordos hoy, perspectivas y respuestas educativas. Málaga, España, 2004.
- Fridman, Boris. Verbos y espacios mentales en la lengua de señas Mexicana. En *Lengua y habla*, Revista del Centro de Investigación y Atención Lingüística. Vol.1 y 2. Universidad de los Andes, Mérida Venezuela, 1996.
- Fridman, Boris. La comunidad silente de México. Texto publicado en *Viento del Sur*, México, D.F., 1999.
- Jackson Maldonado, Donna. Consideraciones sobre el desarrollo del lenguaje y sus alteraciones. SEP-DGEE. México, 1982.
- Jackson Maldonado, Donna. Mis primeras señas: una introducción al lenguaje manual. México. SEP. México, 1983. (Cuadernos didácticos I).
- Jackson Maldonado, Donna. La adquisición del Lenguaje. Serie de cuadernos didácticos. SEP-DGEE. México, 1990.
- Jiménez Vargas, Rocío; Márquez Vaca, Ma. Enriqueta, *et. al.* Informe de seguimiento del 2do. año de implementación del MEB. SEP-DEE. México, 2006.
- Jullian, Montañez Christian, “Génesis de la Comunidad Silente en México: La escuela nacional de sordomudos”. 2005. (Tesis de licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM).
- La integración educativa de la población con discapacidad a la educación secundaria. Subsecretaría de Educación Básica, SEP. 2000
- Ley General de las Personas con Discapacidad. Diario Oficial de la Federación. México, 2005.
- Macchi Marisa, Veinberg Silvana. Estrategias de prealfabetización para niños sordos. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 2005.
- Massone, María Ignacia; Simmon, Marina; *et al.* Arquitectura de la escuela de sordos. Colección estudios de la minoría sorda. Argentina 2003.
- Massone, María Ignacia, *et al.* Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda. Colección estudios de la minoría sorda. Argentina 2003.
- Marchesi, Álvaro. El desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños sordos. Alianza Editorial. 1993.

- Moore, Matthew; Levitan, Linda. For Hearing People only. Deaf Life Press a division of MSM Productions. Rochester, New York, 1993.
- Romero Contreras, Silvia; Nasielsker, Jenny. Elementos para la detección e integración educativa de alumnos con pérdida auditiva S.E.P. México, 1999.
- Sacks, Oliver. Seeing voices, a journey into the World of the deaf. University of California Press. USA, 1990.
- Sánchez, Carlos. La increíble y triste historia de la sordera. Editorial Ceprosar, Caracas, 1990.
- Oviedo, Alejandro. Grupo de Estudios de Lingüística de las Lenguas de Señas. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela, 2002.
- Savater, Fernando. El valor de elegir. Madrid, España, 2003.
- Stokoe, William. Sign Language Structure: An outline of the visual communication system of the american deaf. Silver Spring, MD: Linstok Press. USA, 1960.
- Skliar, Carlos. La Educación de los Sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Ed. EDIUNC. Porto Alegre, Brasil, 2005.
- Skliar, Carlos. La invención y la exclusión de la alteridad deficiente a partir de los significados de la normalidad. Documento Mimeografiado. 1999.
- Svartholm, Kristina. Bilingual Education for the Deaf: Evaluation of the Swedish. Swedish, 1995.
- Valmaseda, Marian. Algunas reflexiones acerca de la educación bilingüe. Madrid. 2004
- Vygotsky, Lev. Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires, Argentina, 1973.
- Zardel, Jacobo Cúpich. Sujeto, educación especial e integración. UNAM, Campus Iztacala. México, 1998.

➤ Referencias de Internet:

Bonet, Juan Pablo. Imagen de “reducción de grabados de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos”. http://en.wikipedia.org/wiki/Juan_Pablo_Bonet

Cuadro “Implicaciones de la sordera: dos perspectivas para enfocar la educación del alumnado sordo”. <http://www.xtec.cat/~cllombard/espanol/implicacions/implicacions.htm>