



SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



**Secretaría de Educación Pública
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Ajusco
Licenciatura en Pedagogía**

**Proyectos educativos
Atención educativa a la diversidad sociocultural**

Tesis de la Licenciatura en Pedagogía

**Concepciones sobre la inclusión de población sorda en una
escuela primaria del estado de México**

Presenta:

DIANA ILSE GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ

Asesora:

MARIA SOLEDAD PÉREZ LÓPEZ

Ciudad de México, enero 2023

INDICE

Presentación	4
Objetivo general:	5
Objetivos específicos	5
Capítulo I: Construcción del objeto de estudio	8
I.1. Antecedentes	8
I.1.1 Marco normativo	8
I.2 Problemática social y educativa.....	12
I.2. Estado del conocimiento sobre la inclusión del alumnado sordo	13
I.2.1. La comunicación en las personas sordas	13
I.2.2. Las prácticas inclusivas en las escuelas.....	18
I.3. Definición del problema y preguntas de investigación	21
Capítulo II. Marco teórico y metodológico	25
II.1. Bilingüismo y educación bilingüe	25
II.1.1. Las definiciones del bilingüismo	25
II.1.2. Los modelos de educación bilingüe	27
II.2. El Modelo bilingüe bicultural para la población sorda	30
II.2.1. El bilingüismo y la cultura de los niños y niñas sordas	30
II.2.2. Los modelos de atención de los niños y niñas sordas	32
II. 2. 3. La lengua de señas: su adquisición y enseñanza.....	34
II.2.4. La enseñanza de la lengua escrita	37
II.3. La educación inclusiva	39
II.4. Metodología, contexto y sujetos	43
II.4.1. Metodología	44

II.4.1. Enfoque de la investigación	44
II.4.2. El estudio de las concepciones.....	45
A partir de estas definiciones de las concepciones abordamos esta investigación.	48
II.4.3 Técnicas para recolección de datos.....	49
Capítulo III. La concepción de educación inclusiva de niños y niñas sordas	56
III. 1- El concepto de discapacidad, biculturalidad en el MEBB de la SEP	57
III.2. Saberes académicos.....	58
III.3. Saberes basados en la experiencia	63
III.4. Guiones y rutinas	65
III.5. La concepción de educación inclusiva	73
III.6. Problemas y fortalezas.....	78
Conclusiones	83
Referencias	86

Presentación

Este trabajo surgió de mi interés por la lengua de señas, lengua que he estudiado desde septiembre de 2017. Es en este contexto que tuve la oportunidad de asistir a un evento organizado por la Comunidad Sorda, en una escuela primaria en la Ciudad de México y de entablar conversación con un alumno sordo que cursaba el quinto grado de primaria, en esa institución. Al preguntarle su edad me respondió que tenía 17 años. En ese momento me cuestioné muchas cosas: ¿Qué pasa en México con la educación para esta población?, ¿Por qué el rezago educativo?, ¿Qué hace la Secretaria de Educación Pública (SEP) para apoyar a este grupo vulnerable? ¿No sería necesario que estos niños y niñas asistieran a escuelas para sordos para ser mejor atendidos? Ese día terminó mi primera experiencia dentro de la comunidad silente con muchas preguntas.

Es así que, apoyándome de la lengua que actualmente tengo desarrollada y sigo desarrollando, de las experiencias vividas con algunas personas sordas y su comunidad, decidí realizar mi trabajo de tesis de la Licenciatura en Pedagogía sobre las Prácticas de inclusión de infantes sordos en un contexto bilingüe bicultural.

En un primer momento me propuse documentar el contexto, la organización escolar y las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en las escuelas que atienden a este sector de la población educativa, para así poder identificar los logros y las problemáticas en la educación de las personas sordas desde el modelo en el que se trabaje y poder analizar los resultados obtenidos para caminar hacia propuestas fundamentadas en la investigación que colaboren a mejorar la atención educativa del alumnado sordo. Para esto se pretendía hacer la recolección de datos a partir de dos técnicas, la observación y la entrevista, la primera me iba a permitir recolectar información de lo que sucede en el terreno de la práctica y así poder describirlo, analizarlo y darle una explicación científica. Sin embargo, actualmente el mundo se está enfrentando a una epidemia por el virus SARS-CoV/ COVID-19, con esto, millones de personas han sido afectadas teniendo que realizar un aislamiento social en gran parte de los países del mundo, es decir, comercios, centros educativos, entre otros, han tenido que cerrar. Es así que, desde aproximadamente el mes de

marzo del 2020, todas o la mayoría de las escuelas en México tuvieron que buscar nuevas alternativas para continuar con el ciclo escolar, algunas de estas apoyándose de las tecnologías como herramientas para el aprendizaje. Con todo lo anterior, la visita al centro educativo se tuvo que cancelar y hubo que reorganizar y adaptar a los medios y formas disponibles. Fue así que esta se decidió realizar esta investigación partir de recuperar las concepciones de los docentes sobre la educación inclusiva dirigida a alumnado sordo a través de entrevistas digitales semiestructuradas, dejando de lado la observación. Los objetivos que me planteé fueron:

Objetivo general:

Identificar la concepción de inclusión en la implementación del Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural (MEBB) propuesto por la Secretaría de la Educación Pública, en una escuela regular del Estado de México con población sorda.

Objetivos específicos

- Analizar la forma en que la propuesta del Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural (MEBB) para la atención de la población sorda concibe la educación inclusiva que impulsa
- Describir las acciones llevadas a cabo por la escuela para la atención de los y las niñas sordas desde la visión de los sujetos.
- Identificar, con base en entrevistas, la concepción de educación inclusiva de los agentes educativos en la aplicación del Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural (MEBB) con la población sorda.

Dado que me encuentro estudiando la Lengua de Señas Mexicana (LSM), conozco maestras que trabajan en Nivel Básico en escuelas regulares con alumnos sordos y que se involucraron en aprender LSM para tener un medio de comunicación con estos alumnos, y es a través de ellas que identifiqué un lugar para realizar mi investigación. Esta se llevó a cabo con entrevistas virtuales a un docente y una especialista de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) de una escuela primaria ubicada en el Estado de México, colonia Lázaro Cárdenas 3. En esta escuela se cuenta con el apoyo de un USAER que atiende a

aproximadamente 25 niños con diferentes discapacidades, como autistas, sordos, niños con síndrome de Down, así como niños sobresalientes, los cuales son atendidos por una especialista que se encuentra dentro de la institución todos los días de la semana. La escuela atendió a una niña sorda en el ciclo lectivo 2019-2020 y es, a partir de la experiencia con esta niña que se pudo investigar sobre la concepción de inclusión de esta escuela regular para la población sorda.

Es así que, tomando en cuenta los objetivos de la formación en pedagogía que dicen:

Formar profesionales capaces de analizar la problemática educativa y de intervenir de manera creativa en la resolución de la misma mediante el dominio de las políticas, la organización y los programas del sistema educativo mexicano, del conocimiento de las bases teórico-metodológicas de la pedagogía, de sus instrumentos y procedimientos técnicos (UPN, 2018, p.15)

Me parece importante colaborar en la generación de información sobre el proceso de enseñanza a niños con discapacidad auditiva en un contexto bicultural, realizando una investigación sobre las fortalezas y las problemáticas de una escuela que tiene población sorda, pero, sobre todo, en tanto que pedagoga en formación, adquirir herramientas para que en un futuro pueda intervenir en la educación de las personas con discapacidad auditiva.

Esta investigación se presenta en III Capítulos. El primero está dedicado a la construcción del objeto de estudio. En él se abordan los antecedentes en los que se hace la revisión de la normativa que, organizaciones, instituciones internacionales y nacionales que hablan en favor de las personas con discapacidad auditiva, han promovido para el respeto de sus derechos y se confronta con lo que dicen los datos. Igualmente, en este capítulo se da cuenta de la investigación sobre la situación educativa de la población sorda que nos permitió acercarnos a la problemática de la inclusión escolar y a partir de lo cual se construyó el objeto de esta investigación con la definición y delimitación del problema así como las preguntas de investigación.

El segundo capítulo expone las bases teóricas y conceptuales que explican la forma en que se ha planteado el modelo Educativo Bilingüe Bicultural (MEBB) para la población sorda, a partir de revisar las definiciones sobre bilingüismo, educación bilingüe y la forma en que este ha sido adaptado a las necesidades educativas de la población sorda con la finalidad de aportar elementos para el análisis de la información que se recabó en las entrevistas. Igualmente expone la metodología seguida, los sujetos y el contexto y así poder dar cuenta de los resultados. Estos se presentarán en el capítulo III y, a través de ellos podemos ver las concepciones de los docentes sobre la inclusión educativa, así como las prácticas y los ambientes puestos a funcionar por la escuela.

Capítulo I: Construcción del objeto de estudio

Este capítulo se integra en tres apartados. El primero contiene los antecedentes, se presenta el marco normativo, donde se recuperan los artículos que plantean los derechos de las personas con discapacidad auditiva, en particular los educativos y la situación real del ejercicio del derecho a la educación en nuestro país. En el segundo apartado se hace una revisión y análisis sobre la investigación que nos muestra qué pasa con las personas sordas en contextos sociales y principalmente educativos. Finalmente, el tercer apartado muestra la definición del problema y las preguntas de investigación.

I.1. Antecedentes

I.1.1 Marco normativo

La educación escolarizada es un derecho fundamental reconocido mundialmente por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Esta institución precisa que la educación debe ser gratuita al menos en los niveles de educación básica sin distinción de género, etnia, religión o discapacidad. En su Artículo 26 nos dice:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. [...] fortalecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (ONU, 2015, p. 54)

El organismo igualmente precisa que los padres cuentan con el derecho a decidir qué tipo de educación se les brinda a sus hijos. Esto es importante sobre todo cuando nos encontramos con población que vive en peligro de exclusión escolar como es la población sorda en la cual los padres pueden optar por educación pública o privada, especializada o regular.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) presta mucha atención a los niños con alguna discapacidad, ya que ellos son el mayor grupo de población infantil que no está escolarizado, calculado, a nivel

mundial en cerca de 32 millones de niños y niñas (UNESCO, 2019, p. 4). Razón por la cual, esta misma institución pretende “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2019, p. 1). Se hace hincapié en que:

(...) los gobiernos tienen la responsabilidad principal en garantizar el derecho a una educación de calidad, (...) significa un compromiso universal y colectivo que requiere de la voluntad política, la colaboración mundial y regional, así como del compromiso de todos los gobiernos, la sociedad civil, el sector privado, la juventud, las Naciones Unidas y otras organizaciones multilaterales para hacer frente a los desafíos educativos y construir sistemas inclusivos, equitativos y pertinentes para todos los educandos (UNESCO, 2019a, p.1)

En relación con los alumnos sordos, la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* y Protocolo Facultativo (CDPD) (2018), en el Artículo 24, apartado 3b, nos habla de “Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas, de la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas” (CDPD, 2008, p.11) y en el apartado 3 c, establece que se debe:

Asegurar que la educación de las personas, y en particular 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. (Comisión Nacional de Derechos Humanos [CNDH], 2018, p. 31)

Los artículos anteriores tienen relevancia con este tema de investigación ya que, al haber firmado los acuerdos, México cuenta con varias legislaciones que ayudan a proteger los derechos de las personas con discapacidad, siguiendo las legislaciones internacionales, la educación básica, obligatoria, laica y gratuita es garantizada en el Artículo 3° de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2020). Los niveles de educación básica obligatoria

son, desde el primer año de preescolar, los seis años de nivel primaria y tres de secundaria y medio superior. Igualmente, el Estado Mexicano ha adoptado un enfoque inclusivo para garantizar el acceso y permanencia hasta concluir con la educación escolar obligatoria de todos los niños y niñas independientemente de la edad, el sexo, el origen étnico, la lengua o las capacidades diferentes de los sujetos. El Congreso de los Estados Unidos Mexicanos decreta la *Ley General de Educación* (LGE) la que, en el Capítulo III Artículo 33 Inciso IV, establece que se “Fortalecerán la educación especial y la educación inicial, incluyendo a las personas con discapacidad” (LGE, DOF, 2018a, p .16)

La *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* (LGIPD) (2018), en su Artículo 12, menciona que “La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional “(DOF, 2018b, p. 9). En específico, para las personas con discapacidad auditiva, en el inciso VII del mismo artículo de la LGIPD, anteriormente citado, se menciona que se debe incorporar la Lengua de Señas Mexicana (LSM) en la educación, tanto pública como privada, así como elaborar y otorgar libros de texto gratuitos que ayuden en la construcción de conocimientos de dichos alumnos con discapacidad (DOF, 2018b, p. 10). Igualmente, en la LDIPD, se hace un reconocimiento a la identidad de las personas sordas, en el Artículo 26, Fracción V, se establece que la Secretaria de Cultura deberá “impulsar el reconocimiento y el apoyo de su identidad cultural y lingüística específica, incluidas la Lengua de Señas Mexicana y la cultura de los sordos” (DOF 2018a, p.10).

La SEP en México, como la encargada de brindar la educación en respuesta a estas normas internacionales anteriormente mencionadas, ha establecido una estrategia de educación inclusiva:

(...) la educación inclusiva debe garantizar el acceso, permanencia, participación y aprendizaje a todos los estudiantes con especial énfasis en los que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, por medio de la puesta en práctica de un conjunto de

acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos, y que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas. (SEP, 2012, p. 24)

La SEP retoma el concepto de educación inclusiva de la UNESCO, entendido como un proceso mediante el cual se busca que las personas sean aceptadas con su diversidad de necesidades educativas. Para lograr esto, reconoce que dicho proceso:

Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y las niñas. (SEP, 2012, p.24).

En el caso de la población sorda, estos enfoques están especificados en el MEBB (SEP, 2012). Este modelo considera que las personas con discapacidad auditiva cuentan con una lengua para comunicarse que es la LSM la cual tienen que seguir desarrollando y, a partir de eso, adquirir una segunda lengua que es el español escrito y especifica que, si es posible, oral. Para poder introducir el MEBB en una escuela regular, se necesita poder integrar docentes sordos, así como oyentes, que utilicen la lengua de señas, entre otras estrategias, con las cuales éstos puedan recibir la misma información que los demás alumnos y alumnas, así también de igual manera a tener un desarrollo intelectual y emocional óptimo (SEP, 2012 p. 55).

Los anteriores artículos son parte de algunos de los varios sustentos jurídicos y normativos, tanto internacionales como nacionales, con los cuales se cuenta en nuestro país para reconocer y hacer valer el ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad, entre otras, la auditiva. Sin embargo, en nuestro país el ejercicio de este derecho se encuentra fuertemente limitado como lo exponemos a continuación.

1.2 Problemática social y educativa

Según cifras del Instituto Nacional de Geografía y Estadísticas (INEGI), para el año 2014 aproximadamente el 6% de la población presenta algún tipo de discapacidad. Esto significaba que “7.1 millones de personas tienen dificultad para hacer actividades cotidianas como caminar, subir y bajar escaleras, moverse, ver y escuchar entre otras discapacidades” (INEGI, 2014, p. 22). De estos 7.1 millones, según la misma fuente, “(...) el 33.5% tiene problemas para escuchar, lo que equivale a 2.4 millones de personas entre las cuales 84 mil 957 son menores de 14 años de los cuales sólo 54 mil 373 niños asisten a la escuela.” (INEGI, 2014, p. 22). Lo que representaba, en ese momento, que aproximadamente el 36% de estos niños y niñas no estaban escolarizados.

Esta situación ha llevado a nuestro país, y en específico a la SEP, a definir, como ya lo revisamos en el apartado anterior, la educación inclusiva para la integración en las escuelas de los niños y niñas con algún tipo de discapacidad bajo el MEBB. Sin embargo, como señala Domínguez (2009) en relación a la educación inclusiva, existen debates sobre la incorporación de los alumnos a las escuelas regulares. Por un lado, se argumenta que, en el caso de los alumnos sordos, existe una mayor dificultad de desarrollar la LSM debido a la falta de docentes que la conozcan y dominen como para que la utilicen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. También se aduce que la identidad de los niños sordos, dentro de los centros escolares con mayoría de oyentes, se ve amenazada al interactuar con compañeros oyentes y profesores al no compartir un código comunicativo (Rodríguez, 2009), además de las dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje de los compañeros oyentes.

Alternativamente, otros autores (Foster et al., 2003) proponen que la inclusión sólo puede llevarse a cabo cuando la educación de los alumnos sordos se produce dentro de programas especializados y separados de los alumnos oyentes, ya que así se puede responder mejor a las necesidades de comunicación y lenguaje, socialización e identidad cultural que presentan. (Rodríguez, 2009, p 49)

Por otro lado, se contraponen la posición de aquellos que promueven la inclusión y que argumentan que cuando los alumnos sordos acuden a clases regulares con

alumnos oyentes, desarrollan estrategias de comunicación que favorecen sus aprendizajes (Rodríguez, 2009). Estas posiciones nos hacen ver que existen opiniones distintas que hablan desde la completa integración de alumnos sordos y oyentes en clases regulares hasta la total separación en clases o centros específicos. Pero ¿qué dicen las investigaciones sobre lo que sucede en las escuelas con la atención de esta población?

I.2. Estado del conocimiento sobre la inclusión del alumnado sordo

El objetivo central de este apartado, es presentar el análisis de las investigaciones realizadas sobre la población sorda con la finalidad de que sirvan para la definición del problema de investigación.

Se realizará un análisis de siete investigaciones, las primeras se desarrollan en el ámbito internacional en países como Brasil, Argentina y España las investigaciones posteriores se desarrollaron en la República Mexicana, en estados como Durango, Veracruz y Ciudad de México.

Los resultados de esta revisión se presentan en dos apartados que responden al objetivo planteado. En el primero podremos ver cómo la comunicación es la problemática central para la inclusión de esta categoría de población y, en el segundo, la forma en que las instituciones abordan esta problemática y, en este sentido, cómo conciben la inclusión.

1.2.1. La comunicación en las personas sordas

La primera investigación que se presenta es la de Santana y Freire (2019) que, aunque no se desarrolla en el sector educativo sino en el sector salud, permite perfilar el problema de comunicación que enfrenta esta población y que, como veremos más adelante, tiene impacto en la escuela, ya que la escuela va a ayudar al desarrollo de una lengua cuando las niñas y niños sordos no cuenten con ella y también para desarrollar la lecto-escritura en una segunda lengua como lo es el español escrito. El objetivo de estos autores fue “analizar las percepciones de individuos con sordera en relación al proceso comunicacional con profesionales de salud de la Atención Básica del Estado de Rio de Janeiro” (Santana y Freire, 2019, p. 1). Esta investigación trabajó con 121 sordos, de los cuales 58% eran hombres y

42% mujeres, la recolección de datos se hizo a través de cuestionarios. Los resultados mostraron: “(...) que la falta de intérprete y la no utilización de la Lengua Brasileña de Signos (LIBRAS) por los profesionales, fueron percibidas como las principales barreras comunicacionales. La presencia de un acompañante oyente (73%) y el uso de mímicas/gestos (68%), están entre las estrategias más utilizadas por los sordos” (...).

“La mayoría de ellos relató inseguridad después de las consultas, y los que mejor comprendieron su diagnóstico y tratamiento fueron los sordos bilingües (...)” Por sordos bilingües se refieren a que éstos son competentes en dos lenguas, la primera es la Lengua de Señas (LS) y la segunda es el español en su forma escrita. Esto habla de la importancia de la escolarización en la comprensión de información ya que “Los individuos con educación media tienen 3 (tres) veces más probabilidades de ser comprendidos que aquellos que poseen solamente la enseñanza primaria”. (Santana y Freire, 2019, p.5).

La siguiente investigación se ubica en el ámbito educativo y plantea el problema que se genera en la escuela con la comunicación., ya que la escuela tiene una participación importante en la adquisición de una lengua de señas y posteriormente en el desarrollo de una segunda lengua. La investigación se desarrolló en una institución bilingüe en Buenos Aires, Argentina. Las autoras, Del Giúdice y Diez (2016) se propusieron investigar la “Percepción del bienestar emocional y el lugar que las relaciones interpersonales tienen en la calidad de vida de las personas sordas en la etapa escolar” (...). Para esta investigación se consideró el bilingüismo como factor que favorece el bienestar emocional de las personas sordas(...), y a la escuela como un espacio que apoya el aprendizaje de la Lengua de Señas Argentina (LSA). Ya que “El proceso de adquisición de la L1 es el que garantiza el desarrollo cognitivo, al tiempo que crea las condiciones para el aprendizaje de la L2.” (Fullone, Agrelo, Carracedo y Álvarez citados por Del Giúdice y Diez, 2016, p. 100). Las autoras dan cuenta en esta investigación, como lo hará la que presentamos más adelante, que los padres oyentes de estos alumnos, no logran desarrollar la comunicación en LS con sus hijos y cómo esto impacta en el tema de la lecto-escritura para los estudiantes sordos, ya que se vuelve difícil y con ello

tienden a perder interés en aprender. Es por eso que, para las personas con discapacidad auditiva, es recomendable la adquisición de una L1 como la LS en la escuela para poder continuar con el aprendizaje de una L2, que se espera sea en su forma, escrita. La investigación, también muestra cómo las redes sociales sirven para motivar y desarrollar la lectura y la escritura ya que a los estudiantes sordos les cuesta mucho desarrollarla y, la ayuda de teléfonos celulares y redes sociales estimulan su apropiación (...). Esta investigación, realizada con una metodología cuantitativa tomo dos variables de análisis para sus resultados, las variables del estudio fueron (...):

- a. Bienestar emocional; el reconocimiento de la emoción, cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol.
- b. Relaciones interpersonales; el reconocimiento de habilidades sociales para iniciar, mantener y terminar relaciones, habilidades comunicativas efectivas.

En la primera variable los sujetos parecen haber construido una imagen positiva de sí mismos en tanto eligen opciones como estar satisfechos con ellos mismos, se sienten útiles, dignos de estima o aprecio, la imagen general acerca de sí mismos es positiva. Con respecto al punto de las habilidades sociales, "(...) señalan que las personas sordas que no se encuentran oralizadas se enfrentan con el obstáculo de que la mayoría de las personas en sus entornos cotidianos, fuera de la institución escolar, no manejan o no han desarrollado la LSA" (Del Giúdice y Diez, 2016, p. 107). Esto, como veremos más adelante, es un punto importante en la generación de ambientes inclusivos.

Álvarez y Pérez (2011), cuya investigación se desarrolla en Granada España, al comienzo de su investigación *Indicadores familiares y educativos asociados al aprendizaje de la lectura y la escritura en adultos sordos*, mencionan que una de "las problemáticas principales de la comunidad sorda son la poca comprensión lectora y el desarrollo de la escritura (...)" (...). Esta dificultad es, en gran parte, el resultado de la carencia de habilidades comunicativas, ya que la adquisición de una segunda lengua depende de qué tan competente es el sujeto en la primera lengua de señas, y también de las habilidades de comunicación que las personas sordas han desarrollado.

Entendidas estas como la posibilidad de comunicar por diversos medios, y que les servirán para la comunicación con la comunidad en la que se encuentren. Esta es una problemática importante, ya que aproximadamente el 90% de las personas sordas nacen en hogares de personas oyentes (Álvarez y Pérez, 2011), que, al no contar con un lenguaje para comunicarse con sus hijos, ocasiona que no se desarrollen las habilidades de comunicación. En esta investigación se realizaron entrevistas a profundidad y se realizó un sistema de categorías con el objetivo de (...) “identificar algunos indicadores que desde el punto de vista de los participantes favorecieron su aprendizaje de la lectura y la escritura” (Álvarez y Pérez, 2011, p.5). Las dos categorías fueron; el contexto familiar y el contexto escolar. En la primera categoría se encontró que, mientras mayor información cuenten los familiares en cuanto a la discapacidad, es mayor su aceptación de los hijos sordos, así mismo, el desarrollo de habilidades comunicativas es mayor cuando las personas sordas, y sus familiares, están en compañía de sus pares, es decir cuando participan en asociaciones dentro de la comunidad sorda ya que los padres adquieren formas de comunicación que pueden utilizar en el hogar. En la categoría de contexto escolar, se afirma que las personas sordas cuentan con mayor acceso a la educación y la cultura cuando han participado con la comunidad sorda ya que “Los participantes mencionan que el modelo bilingüe logra mayores niveles de comprensión lectora y de acceso a la cultura mayoritaria” (Alvarez y Perez, 2011, p. 7).

Igualmente, hacen mención del lugar que tienen las expectativas de los docentes, mientras mayores sean mejores logros, esto gracias a la participación y la forma en la que los docentes se involucran con los alumnos.

La investigación, realizada por Rosado y Verastegui (2013), tuvo por objetivo “(...) conocer el proceso de adquisición de la lengua en jóvenes Sordos y sus experiencias en la educación superior” (Rosado y Verastegui, 2013, p.90). Las preguntas que guiaron la investigación fueron: “¿Cuál fue el papel de la lengua en su desarrollo? ¿Cómo la adquirieron? y ¿Qué factores determinaron el estudiar la educación superior?” (Rosado y Verastegui, 2013, p.95). Para estas autoras son variados los determinantes que predominan en el acceso a la educación superior, en esta investigación se tomaron tres: el concepto de discapacidad, el proceso de

adquisición de la lengua y las redes sociales. (...). El primero, es el más significativo “(...) ya que de la forma en que se entienda la discapacidad se desprenden los métodos terapéuticos y objetivos que tienen las intervenciones para las personas sordas” (Rosado y Verastegui, 2013, p.91). Ante la posición crítica sobre el concepto de discapacidad en esta investigación considera que “(...) se puede tener una deficiencia sin por ello tener una discapacidad y se puede tener limitaciones en la actividad o restricciones en la participación sin que medie una deficiencia biológica”. (Rosado y Verastegui, 2013, p.91). Para esta investigación, el concepto de discapacidad fue retomado del Instituto de Salud Pública en México (García, 2010) que la concibe como:

Una condición social que agrupa a individuos que tienen en común un determinante biológico fuera de la norma estadísticamente representativa, ya sea en los sentidos, como lo es la escucha o la visión, en el sistema músculo-esquelético, en la inteligencia, en la conciencia o en la conducta. Llevándolos a espacios sociales de vulnerabilidad relacional, marginalidad y exclusión, limitando sus oportunidades de desarrollo en igualdad de condiciones, negando su calidad como personas humanas y como sujetos de derecho. (citado por Rosado y Verastegui, 2013, p.92).

Estos autores explican la diferencia entre tres conceptos, lengua, lenguaje y pensamiento. “Es importante comprender que siempre que se hable de lengua, el término lenguaje estará implícito, es decir que la lengua es inherente al lenguaje. Sin embargo, a la inversa no pasa igual; podemos tener lenguaje sin tener lengua. Esto es lo que pasa con las personas con discapacidad auditiva, que no tengan lengua oral no quiere decir que sus procesos cognitivos no se hayan desarrollado o que no puedan comunicar, pero sí significa una limitación en el proceso de socialización, ya que es la lengua compartida la que da acceso a la cultura y a las estructuras sociales. (Rosado y Verastegui, 2013, p.93)”. Se hicieron entrevistas semiestructuradas a tres mujeres y un hombre con discapacidad auditiva junto con las madres de los participantes, dirigidas hacia la adquisición de la lengua, con la finalidad de generar un discurso y así ir relatando sus experiencias. La institución

superior en la que se realizó se considera inclusiva ya que recibe a las personas sordas y las integra en un salón de personas normo oyentes, así también cuentan con un intérprete en (LSM) que ayuda como puente para la transmisión de información. Dentro de los principales resultados se encontró que lo más significativo para los entrevistados fue el concepto de “normalidad” ya que para ellos resulta importante enfatizar que no se sienten normales, se sienten diferentes. Las respuestas generadas por estas imágenes dejan claro que no son solo las definiciones oficiales las que siguen partiendo del concepto de normalidad también son las personas con discapacidad y sus familias viven y sienten la discapacidad desde esta visión.

“Sin embargo, las sugerencias que dan para la integración social, más que basarse en el respeto a la diferencia, se sustentan en su normalización. Estas dos ideas llevan a la reflexión de que, tanto madres, padres y jóvenes, están apegados al modelo hegemónico (modelo médico); al menos en lo que concierne a la intervención, reconociendo también, que el modelo social, ideológicamente, está presente, aunque sin saber aún como materializarlo” (Rosado y Verastegui, 2013, p.97).

En esta investigación también se da cuenta del papel que tienen las redes sociales ya que, gracias a ellas, los jóvenes de este estudio pudieron ingresar a una institución de educación superior.

1.2.2. Las prácticas inclusivas en las escuelas

En México se han desarrollado pocas investigaciones sobre lo que sucede con los niños sordos en las aulas, los estudios identificados se presentan a continuación para situar la investigación que me propongo realizar y los aportes que haría a este campo en desarrollo.

Martínez Solís se propuso investigar en varias escuelas del país “ (...) las características de las niñas y niños sordos que cursan el nivel de educación básica (...) así como mencionar las características de Modelo Bilingüe-Bicultural” (2017, p. 2). El estudio muestra, a través de entrevistas de docentes, que la enseñanza a este

sector de la población, no alcanza los estándares que están establecidos en el Plan de Estudios de Nivel Básico. Las razones para este resultado son que los docentes no se encuentran capacitados en la implementación del modelo Bilingüe-Bicultural, que centran su enseñanza en oralizar a los niños, lo que se conoce como posición médico-rehabilitadora, que tienen grupos numerosos y no se cuenta con materiales didácticos. También se hace hincapié en que las escuelas no cuentan con especialistas que manejen la LSM para poder comunicarse con los y las alumnas. Igualmente muestra que: “Las respuestas de los docentes entrevistados reflejan que el problema de la educación de los sordos es similar en varios estados de la República Mexicana” (Martínez, 2017, p12). La investigación precisa que a pesar de contar con un Modelo Bilingüe-Bicultural aun no existan las condiciones para implementarlo.

La investigación de Gómez (2013) *La Inclusión de la Persona Sorda a la Educación Superior*, tuvo como objetivo “(...) conocer y reconstruir la historia del proceso educativo de las personas sordas, (...) el papel de las estrategias y los ambientes que los docentes de la Licenciatura en Terapia de la Comunicación Humana propician y manejan en sus prácticas pedagógicas” (Gómez R, 2013, p. 96). La pregunta que guio la investigación fue “¿qué factores contribuyen y propician ambientes de inclusión en el campo educativo de las personas sordas al interior de la Universidad Juárez del estado de Durango?” (Gomez, 2013, p.76) El concepto principal para este estudio fue “inclusión” entendido como el:

“involucrar en sus programas personas sordas; de esta forma, brindar herramientas a las instituciones de educación superior para que el proceso de inclusión esté acorde a las necesidades individuales y que garantice su desarrollo a nivel personal como profesional, al igual que su permanencia en estos espacios educativos”. (Gómez, 2013, p.96)

Se trabajó con dos estudiantes sordos que se han desarrollado en instituciones educativas con personas oyentes, treinta y dos oyentes, uno con hipoacusia, diez docentes, un intérprete y un asesor pedagógico (Gómez, 2013, o.96). La recolección

de datos se hizo a través de entrevistas, diarios de campo, así como una ficha de observación la cual permite comprender lo que se observa con la información obtenida. Los resultados del proceso de documentación precisan que la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), para generar un proceso de inclusión primeramente recibió a estudiantes sordos, pero para poder recibirlos ellos tenían que ser competentes en LSM, seguido de esto los estudiantes debían acreditar el “Curso Remedial para Sordos” y el “Curso Propedéutico” para poder ser aceptados, “El curso no es sólo un proceso de selección, sino también de adaptaciones y afirmación del rol como estudiante” (Gómez, 2013, p. 100). Así mismo, ya que fueron aceptados se creó un “Ambiente de Formación Comunicativo dónde se refuerza la Lengua de Señas, así como la comprensión lectora y la escritura. De igual forma se enviaron intérpretes de la “Asociación de Padres de Personas con Discapacidad Auditiva de Durango” (APADAC) (...). La conclusión del estudio fue que todas las iniciativas generadas por la Universidad de Juárez del Estado de Durango generan acceso y permanencia en el sistema educativo de las y los alumnos sordos en la Universidad. Esta investigación me hace reflexionar sobre el hecho de que lo que la UJED ve como métodos de inclusión, yo lo veo como barreras para el acceso, ya que se necesita aprobar dos cursos para la aceptación de los estudiantes en la universidad.

Finalmente, la investigación realizada en el estado de Guadalajara por Perales, Arias y Bazdresch (2012) tuvo como propósito instruir al niño sordo usando su primer lenguaje, la lengua de señas y desarrollar como segundo lenguaje el español, como lenguaje más generalizado (p.45). La metodología seguida se basó en observaciones no participantes dentro de las aulas, se observaron y registraron 12 sesiones de clase (p.52). Los autores dan cuenta de las acciones llevadas a cabo por la escuela: tener maestros nativos hablantes de LS, especialistas de la (USAER) y de la enseñanza de LSM para el profesorado y los alumnos con un doble objetivo (...). Entre las estrategias que destacan se encuentran, por un lado, dejar la concepción de oralizar a los infantes sordos y, por el otro lado, promover la comunicación entre sordos y oyentes pueden considerarse como verdaderamente

inclusivas. Esta investigación considera exitosa la experiencia documentada en la medida en que presenta los siguientes logros:

“Autoridades educativas involucradas y comprometidas con la enseñanza bilingüe para niños sordos. Aumento en los indicadores en la prueba *Enlace*. Ser una escuela con énfasis en la atención educativa a niños con discapacidad auditiva. Maestros con conocimientos de la lengua de señas” (Perales et al., 2012, p. 61).

Estos logros, como lo precisa el trabajo revisado, responden a la organización de un entorno favorable para lograr su objetivo. Como podemos ver, estas tres investigaciones abordan la temática desde perspectivas diversas. La primera da cuenta de las deficiencias de la educación que se imparte a la población infantil sorda y en ese sentido a la dificultad de la inclusión. La segunda, aborda prácticas que se consideran inclusivas pero que se perciben más como limitantes. Mientras que la tercera, documenta una experiencia en la que se hacen evidentes los logros alcanzados, mediante la reorganización escolar.

Los diversos autores revisados (Martínez, 2017; Gómez, 2013; Perales et al., 2012; Cruz, 2018), señalan la importancia de seguir documentando los resultados que se han obtenido al trabajar con este modelo. La investigación de Arias et al., (2012), hacen patente que obtener resultados de aprendizaje con niños sordos mediante la aplicación del Modelo Educativo Bilingüe Bicultural (MEBB), implica un trabajo de reorganización escolar, además de una fuerte formación docente en la temática para poder generar aprendizajes en el aula ya que, el maestro o la maestra son las y los constructores de la inclusión en el aula.

I.3. Definición del problema y preguntas de investigación

Como hemos visto a lo largo de la justificación, la educación es un derecho que tiene que ser garantizado por el Estado y se han establecido una serie de disposiciones normativas para los casos de niñas y niños con discapacidad, como es el de la población sorda. La SEP dispone la aplicación del (MEBB) para la atención de personas con discapacidad. Sin embargo, existen debates sobre la viabilidad de la educación inclusiva para esta población, así como poca investigación sobre esta problemática educativa. No obstante, algunos estudios

documentan los problemas que se presentan en la implementación del MEBB como veremos a continuación.

El análisis de las investigaciones nos muestra que la categoría principal que tienen en común todas las investigaciones es la comunicación, así como el impacto que tiene la familia, los docentes y los especialistas en el desarrollo y adquisición inicial de una lengua para comunicarse. Las investigaciones hacen patente que las familias oyentes tienen como objetivo oralizar a sus hijos sordos y cómo este problema impacta en la escuela ya que dificulta la integración al aula y el desarrollo de un bilingüismo que considera la lengua escrita. En este sentido, las aulas pueden funcionar en dos direcciones, la primera en la reproducción de un método oralizante, la segunda en el desarrollo de la propia lengua de los niños y niñas. Pero sobre todo me llevan a revisar la implementación de estrategias de inclusión y, en ese sentido, a responder a la interrogante: ¿Qué hacen las instituciones para generar la inclusión de las personas sordas y, por ende, ¿Cómo la entienden?

La investigación de Rosado y Verastegui (2013), da cuenta de que lo que hizo el Instituto Tecnológico Iztapalapa II fue recibir a personas con discapacidad auditiva con el requisito de ser competentes en LSM, así mismo brinda la ayuda de intérpretes que sirvan como puente de comunicación entre el docente y el alumno. Por otro lado, en la investigación de Gómez (2013) lo que hace la UJED es recibir de igual forma a estudiantes sordos competentes en LSM y brindar el apoyo de intérpretes, con la diferencia de que en esta última existen filtros para poder acceder a la institución. Lo que estas dos experiencias, tienen en común, es que consideran que generar inclusión es aceptar a estudiantes sordos competentes en LSM, seguido de eso la participación de intérpretes para su desarrollo académico. Frente a esto tenemos la investigación de Perales et al. (2012), en la que la institución académica implementó estrategias de inclusión, cómo promover la comunicación entre sordos y oyentes, desarrollando la LSM para toda la comunidad en general, así como tener el apoyo de nativos hablantes en LSM. Es decir se hace presente cómo trabajaron con la comunidad escolar para darle herramientas a las y los

sordos para comunicar con oyentes y a oyentes para comunicar con las y los sordos. En ese sentido, esta investigación me ayudo a redefinir mi concepto de inclusión, para así poder observar las concepciones de inclusión tanto del docente como de la especialista y que se supondría están a la base de sus prácticas

Cruz (2018) señala que no se cuenta con evaluaciones de la implementación del modelo bilingüe que nos informen de los resultados de las escuelas dónde lo utilizan o lo han utilizado. La autora nos menciona que la puesta en práctica de este modelo no ha sido fácil, ya que su adopción requiere la integración de la lengua de señas para la comunicación y los aprendizajes, así como la vinculación de la escuela con la comunidad sorda para poder transmitir la cultura de ésta (...), garantizando con ello lo establecido en la LGIPD (DOF, 2018b), así como profesores nativos sordos y oyentes con la suficiente preparación para aplicar el modelo (Cruz, 2018).

Sin embargo, lo que menciona esta autora, y que coincide con lo documentado por Arias et al. (2012), es que, efectivamente, a través de una reorganización escolar que no sólo incluya a los niños y niñas sordas sino al resto de los sujetos educativos, se obtienen mejores resultados para hacer una escuela incluyente, pero podemos preguntarnos ¿tienen todas las escuelas los recursos para poner a funcionar un modelo incluyente?

Por lo que me planteé las siguientes preguntas en mi investigación, a las cuales pretendí dar respuesta mediante entrevistas digitales y su análisis que me permitieran el alcance de los objetivos formulados:

- ¿Cómo se concibe la educación inclusiva en el Modelo Educativo Bilingüe-bicultural (MEBB)?
- ¿Cuáles son las acciones llevadas a cabo por la escuela para la atención de infantes sordos?
- ¿Cómo conciben los actores la educación inclusiva?
- ¿Qué fortalezas y problemáticas encontramos para la aplicación de un Modelo Educativo Bilingüe- Bicultural en las escuelas que deben incluir a la población sorda?

Capítulo II. Marco teórico y metodológico

En este capítulo se exponen las principales teorías y conceptos que explican la situación de la población sorda. Cuenta con tres apartados donde se exponen distintos conceptos como bilingüismo, tipos de bilingüismo, modelos de atención educativa, enseñanza de la lengua de señas, en el primer apartado. Posteriormente en el segundo apartado, se caracteriza el Modelo Educativo Bilingüe Bicultural, la enseñanza de la lengua escrita y finalmente la educación inclusiva en el apartado III.

II.1. Bilingüismo y educación bilingüe

En este primer apartado se expone el bilingüismo en infantes sordos, así como los modelos de atención a esta población como lo es el Modelo Educativo Bilingüe Bicultural propuesto por la SEP y otros modelos implementados por instituciones educativas.

El tema sobre el bilingüismo se ha ido desarrollando a lo largo de los años, desde los años setenta y, ha ido en aumento, se ha abordado desde las distintas disciplinas, como la lingüística, la pedagogía, la psicología, etcétera. En este apartado hacemos una revisión sobre el bilingüismo y los tipos de bilingüismo, los modelos de educación bilingüe y los modelos de atención y la educación inclusiva.

II.1.1. Las definiciones del bilingüismo

Existen diferentes definiciones de lo que es el bilingüe y el bilingüismo ya que son conceptos distintos, Alarcón (1998) registra las siguientes definiciones sobre el ser citado a Hammers y Blanc (1989) . (...) el bilingüe tiene o usa dos lenguas, especialmente habladas con la fluencia característica de un nativohablante; además, las usa habitualmente y con el *control de un nativo*" (Alarcón, 1998, p.143). En contraposición con esta primera definición, la autora cita a Macnamara (1967) para quien un bilingüe, es un sujeto que posee una competencia en otra lengua que

no es su lengua materna, dicha competencia puede ser mínima en algunas de las habilidades como escuchar, hablar o leer y escribir. (Alarcon, 1998, pp.143-144)

Las definiciones en cuanto a la persona bilingüe no son unívocas y la autora explica, que el nivel de competencia no es algo que se pueda medir, por ello existen diferentes posturas distintas con relación al bilingüismo.

Signoret (2003), hace un recuento de los tipos de bilingüismo que se han propuesto y de los cuales recuperamos algunos. El bilingüismo coordinado y compuesto, en el primero “(...) el niño desarrolla dos sistemas lingüísticos paralelos” (Signoret, 2003, p.7), es decir el niño domina las dos lenguas, sin mezclar una con la otra, mientras que en el bilingüismo compuesto “el niño tiene un sólo significado para dos significantes; no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas sino que necesita de los dos idiomas para pensar y comunicarse” (Signoret, 2003, p.8), este tipo de bilingüismo es común cuando se está desarrollando una L2, a diferencia del primero en que el sujeto ya es competente en la L1 y la L2. Es importante también entender el debate que ha surgido con relación a estos dos tipos de bilingüismo, ya que existen diferentes posturas, lo que ocasiona que no exista una comprensión de los procesos mentales del bilingüe. El bilingüismo también se puede clasificar dependiendo de la capacidad de desarrollo, es decir cuando una persona es competente en una L1 como lo es su lengua materna y está en el proceso de desarrollo de una L2, se le conoce como bilingüismo incompleto. Por su parte, Cummins (2001) habla de bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo, el primero hace referencia al hecho de que cuando el sujeto está desarrollando su segunda lengua, al mismo tiempo está desarrollando y aprendiendo en su primera lengua, mientras que el segundo, lleva a la sustitución de la primera lengua por la segunda. Cummins (2001) da cuenta de cómo el bilingüismo tiene un impacto importante en el desarrollo escolar, este impacto será positivo si se desarrolla la instrucción para ambas lenguas, es decir para no caer en un bilingüismo sustractivo se debe seguir desarrollando la lecto escritura tanto en L1 como en L2. Mientras que el bilingüismo sustractivo se refiere a que se valora más una lengua que la otra.

Signoret (2003) señala que para Cummins los bilingües desarrollan ventajas cognitivas frente a los monolingües (que solo hablan una lengua), del mismo modo los bilingües desarrollan una conciencia lingüística, lo que quiere decir que el niño o la niña desarrolla habilidades que pone en práctica en otras disciplinas, como lo es el proceso de información, resolución de problemas, no solo en el área lingüística sino en otras áreas curriculares. Aunque en el proceso de adquisición este puede presentar retraso, Signoret (2003) menciona la investigación de Ronjat (1913) quien, en una la investigación realizada con su hijo, afirmó “(...) que el niño observado logró el dominio de los dos idiomas en una etapa un poco más tardía que el monolingüe” (Signoret, 2003, p. 12).

Signoret (2003) concluye haciendo hincapié en que es trabajo del sistema educativo reflexionar sobre el desarrollo del bilingüismo y sobre todo en qué etapa de su desarrollo el infante está listo para el desarrollo de una L2

II.1.2. Los modelos de educación bilingüe

La educación bilingüe es un sistema de enseñanza en el cual se trabaja al mismo tiempo en dos lenguas, una llamada L1 que es la primera lengua que adquiere él o la niña, la otra lengua es la L2, la que frecuentemente se aprende en la escuela aunque también puede ser adquirida por inmersión en la comunidad de habla (Sánchez y de Tembleque, 1986). Para esta autora, solo puede hablarse de educación bilingüe cuando se enseñan en una L2 contenidos, por ejemplo, las matemáticas, historia, etcétera, y no solamente la enseñanza de una L2 como segunda lengua. Las autoras mencionan que se encuentran cuatro diferentes tipos de educación bilingüe, la primera es el bilingüismo de transición que es donde se utiliza la L1 para el desarrollo de una L2, que habla la comunidad dominante, el bilingüismo asimétrico “es en el que sí se utilizan dos lenguas, pero el niño solo adquiera la lecto-escritura en la lengua mayoritaria” (Sánchez y de Tembleque, 1986, p.5). En este caso, por ejemplo, se espera que el o la niña con discapacidad auditiva tenga una L1 que se espera sea LSM, para posteriormente ser instruida en una L2 que será español en su forma de lecto-escritura, otro tipo de bilingüismo es el complementario, en el cual se utilizan tanto la L1 como L2 para la lecto escritura, esto varía dependiendo de las materias, es decir la L1 se enseña para materias

como historia, mientras que la L2 se utiliza para materias como matemáticas, por último, en el bilingüismo total los alumnos desarrollan la habilidad de leer, escribir, hablar y entender en ambas lenguas L1 y L2. Dentro de los tipos de educación bilingüe la autora cita a Hymes (1972) quien:

(...) introduce el concepto de biculturalismo: en un programa bilingüe/bicultural, se introduce a los estudiantes en los valores y normas de las dos sociedades. Idealmente se daría la misma importancia al aprendizaje tanto de la L1 como de la L2, y a ninguno de los dos grupos se le consideraría superior. (Sánchez y de Tembleque, 1986, p.5).

Por su parte, Signoret (2003) presenta cinco modelos o programas para la enseñanza de una segunda lengua entre los que están:

- a) De inmersión total temprana en la cual se enseñan los contenidos en la segunda lengua esto sucede a partir de la guardería y durante los primeros dos años, después de estos años se introduce una hora diaria de la lengua materna, lo que produce que al final de la primaria el infante hable la lengua materna en un 60% mientras que la segunda lengua sea de un 40%
- b) De inmersión media, se enseña la segunda lengua como asignatura, esto en los dos primeros años de educación primaria, a partir de los siguientes cursos la segunda lengua pasa a ser inmersión en la enseñanza
- c) De inmersión tardía, se enseñan los contenidos curriculares en segunda lengua hasta los primeros años de la educación secundaria mientras que previamente en la educación primaria se tiene contacto con la segunda lengua
- d) La inmersión doble "(...) tiene como objetivo la inmersión en dos lenguas extranjeras desde la escuela primaria" (Signoret, 2003, p. 18) como en el caso de una escuela judía en Montreal, se enseña la mitad de los contenidos en hebreo, la otra mitad en francés y el inglés se introduce posteriormente,
- e) De sumersión, en el que, tanto docentes como directivos corresponden a la comunidad de la segunda lengua que se enseña y se comunica en la misma,

la lengua materna es utilizada como una asignatura hasta cuarto de primaria y se da por aproximadamente 25 horas a la semana.

Existen muchas variables para que el aprendizaje de ambas lenguas se desarrolle con eficacia, algunas de estas son, que el docente debe dominar ambas lenguas para la enseñanza, el infante debe tener un dominio en una L1, se debe enseñar por cuatro a seis años para obtener una competencia en una L2.

Vila (1983, p.6) explica que no existe un acuerdo en cuanto a modelo, tipo y diseño de programa, a partir de esto menciona tres modelos, compensatorio, de mantenimiento y enriquecimiento, en el primero como lo dice el nombre su intención es compensar “(son programas que se utilizan para «compensar el déficit» de las minorías lingüísticas (...) Su objetivo último es conseguir un cambio de lengua en el individuo”. Mientras que en el modelo de mantenimiento se busca que el alumno conserve su lengua y su cultura, en este modelo se encuentra el bilingüismo total y el bilingüismo parcial, en estos los alumnos serán competentes para la lecto escritura en ambas lenguas y ambas se utilizan para los contenidos en general. Por último, en el modelo de enriquecimiento, sus programas son dirigidos para la comunidad en general y no solo las minorías y el objetivo es que todos dominen ambas lenguas, es decir, un bilingüismo aditivo.

Con esta revisión de los modelos bilingües podemos entender que no existe un modelo único y universal para la educación bilingüe ya que existen diferentes posturas que implican, desde la edad adecuada para desarrollar una segunda lengua, hasta los métodos para el desarrollo de la misma. Y si bien, estos modelos que implican la enseñanza de y en segundas lenguas son también procedentes para la atención del infante sordo, existen diferencias en razón del perfil específico de estos que revisamos a continuación.

II.2. El Modelo bilingüe bicultural para la población sorda

II.2.1. El bilingüismo y la cultura de los niños y niñas sordas

El reconocimiento de las personas sordas como grupo étnico es algo que se debe reforzar y entender en la sociedad, así como en las comunidades educativas. Claros (2009) argumenta que existe una diferencia entre etnia y comunidad, por un lado, etnia puede entenderse como algo que se tiene en común “La etnia cobra más importancia cuando somos miembros de una minoría y/o cuando no compartimos nuestras características con la comunidad en la cual vivimos” (Claros, 2009, p.66).

Por otro lado, la comunidad se refiere al hecho de pertenecer un grupo sin necesidad de compartir las mismas características, es decir, una persona oyente puede pertenecer a la comunidad del sordo y el sordo puede pertenecer a la comunidad de los oyentes, ya que el termino comunidad puede ser más flexible y abierto. (Claros, 2009, p.67). Así mismo, cultura puede entenderse como las formas de vida, las ideas compartidas, las cuales pueden evolucionar. Claros (2009) citando a autores que hablan sobre la cultura del sordo nos dice que “La cultura de los Sordos se divide en cinco áreas: lenguaje, identidad, valores, reglas de interacción social y tradiciones” (Marín, 2008, como se cito en Claros, 2009).

Los infantes sordos comúnmente se enfrentan a una problemática cuando se habla de la adquisición de lenguaje, es decir, como sabemos, todos los niños y las niñas oyentes adquieren el lenguaje oral desde la primera infancia y lo van haciendo desde las interacciones con la madre y los que le rodean, el seguimiento de indicaciones, el reconocimiento de objetos de forma oral, interacciones con sus pares, etcétera, a diferencia de los infantes sordos que, como hemos visto en las investigaciones analizadas anteriormente, muchos de ellos, en su mayoría, crecen y se desarrollan en hogares de familias oyentes, esto ocasiona que no adquieran una lengua para comunicarse a una temprana edad y por ende muchas veces van adquiriendo el lenguaje al insertarse a la educación escolar. Otro sector, dentro de esta población, son los infantes que crecen en familias de personas sordas y que, a pesar de eso, sus padres sordos no son competentes en lengua de señas,

mientras que, otros y otras, cuyo padres son sordos sí crean formas de comunicación y lo hacen a partir de señas informales, señas creadas en casa. Todo lo anterior pone en una problemática a las instituciones educativas, ya que ellas son las encargadas de seguir con el desarrollo de la primera lengua, pero se enfrentan a perfiles lingüísticos muy diversos.

La importancia que tiene una lengua para los infantes sordos es fundamental para tener un desarrollo tanto cognitivo como social y personal, es decir, el niño o la niña sorda tienen derecho a desarrollar una lengua como la lengua de señas para poder comunicarse, primeramente con el entorno familiar y seguir con el escolar o social, así también para que el infante tenga un conocimiento de su entorno, con dicha lengua se espera que desarrolle habilidades de pensamiento.

La primera lengua que cualquier ser humano desarrolla cumple con ciertas funciones, es con la que se establecen las bases de la comunicación, también será la lengua que la persona conozca mejor y con la que se identificará como nativo hablante, pero la lengua materna de los infantes sordos tiene características distintas agrupadas en dos criterios, porque:

(...) toman en cuenta los procesos de identificación psicosocial y de desarrollo del individuo (comprenderían el origen y la actitud; y b) los criterios que toman en cuenta exclusivamente el conocimiento y el uso del lenguaje sin precisar el valor psicológico que para el sujeto tiene la lengua que habla (comprenderían la función y la competencia). (Juliarena, 2012, p.5)

A través del bilingüismo el infante sordo puede tener la capacidad de comunicarse, de pertenecer a la cultura silente y la cultura oyente, desarrollar habilidades de pensamiento y tener un desarrollo personal.

Para Juliarena (2012, pp. 2-3), el bilingüismo implica dos derechos, el primero es que el niño o la niña sorda, tienen derecho a desarrollar una lengua como la lengua de señas, mientras que el segundo elemento se refiere a que esta población tiene derecho a desarrollar una lengua escrita.

La educación bilingüe no implica sólo el tener acceso a una segunda lengua implica una redefinición de una concepción ontológica y epistemológica de la sordera, que conlleva a cambios profundos en la manera de concebir a la persona sorda en las diferentes instancias de la comunidad. (Juliarena, 2012, p.3).

Es fundamental que la y el niño sordo desarrollen una segunda lengua como la lengua escrita para poder comunicarse con la comunidad mayoritaria

Existe el bilingüismo bicultural y monocultural esto dependerá de la inserción que exista dentro de la cultura en la que sujeto sordo se desarrolle, es decir una persona sorda bilingüe es aquella que se desarrolla y está en contacto con ambas culturas, la cultura del sordo y la del oyente, y cuando "(...) se aúnan sentimientos de pertenencia a grupos distintos sin ambivalencias ni ambigüedades, sin hacer comparaciones de inferioridad ni de superioridad entre ambos grupos, para así poder participar constructivamente en las dos realidades a las que pertenece" (CNSE, 2002, p.20). Esto quiere decir que una persona sorda bilingüe-monocultural es aquella que adquiere la cultura de una de las dos comunidades ya sea la cultura de la comunidad sorda o la oyente, aunque utilice ambas lenguas, sigue siendo bilingüe monocultural. Con esto, se quiere poner de relieve que no solo se trata de la o las lenguas, sino también de los aspectos culturales que conlleva.

II.2.2. Los modelos de atención de los niños y niñas sordas

A lo largo del tiempo se han propuesto diversos modelos educativos para la población silente, la investigación de Álvarez y Pérez (2011) menciona los siguientes: a) El modelo médico rehabilitador. Este consiste en oralizar a las personas sordas, esto quiere decir buscar que hablen de forma oral. Para poder

completar el método oral, se apoya de la lectura de labios, expresiones faciales y “kiremas” (los kiremas son los movimientos que se hacen con las manos). Es el más antiguo y se ha descartado actualmente para la enseñanza ya que “Con todo esto, la persona sorda puede lograr apenas una comprensión de alrededor de 50% de un discurso” (Álvarez y Pérez, 2011, p. 2), aunque muchos docentes hoy en día lo siguen implementando

b) El método bimodal. Este se compone del método oral y al mismo tiempo del lenguaje de señas (LS) así como de la escritura como segunda lengua. finalmente el bilingüismo se compondría de la lengua de señas como primera lengua y la oralidad y la escritura como segunda lengua de la comunidad dominante.

c) El MEBB. Este consiste en crear condiciones, en la escuela regular, para atender a infantes sordos y corresponde al modelo denominado inclusivo. Este modelo debe garantizar la adquisición de una lengua a temprana edad, brindar la misma información que se le brinda a alumnos oyentes, si es posible la convivencia entre varios infantes sordos, así como interpretes en LSM, para, con esto, garantizar el desarrollo físico, social y emocional del infante sordo de manera plena. Las anteriores son generalidades con las que dicho modelo debe cumplir en la medida de las necesidades que se presenten. Es el modelo que la secretaria de Educación Pública decretó para la atención de las personas en el país bajo el nombre de Modelo Educativo Bilingüe Bicultural (MEBB).

Los modelos de comunicación basados en la LS, teóricamente se desarrollan dentro de la familia, es decir que adquieren la LS en su entorno inmediato, el lenguaje que adquieran después como segunda lengua, les servirá para la comunicación con la comunidad oyente en la que se encuentren, sin embargo, como ya lo habíamos dicho, esta es una problemática, ya que muchos infantes sordos nacen en hogares de personas oyentes que no cuentan con la información necesaria para desarrollar la comunicación con los niños y niñas sordas por lo que frecuentemente llegan sin medios de comunicación de ningún tipo a la escuela y esta tiene que enseñarlo, también sucede que a veces llegan con un lenguaje de señas propio, intrafamiliar, que no es comprendido por otras personas.

Sánchez y Tembleque (1986) hacen mención de la importancia de las características del sujeto con relación a las capacidades que debe tener al llegar a la escuelas, ya que muchos investigadores ponen sobre la mesa la inteligencia del infante que, como dice Cummins (2001), no se debe comparar la inteligencia con la capacidad de comunicarse, ya que hablar y comprender una segunda lengua se debe separar del concepto de inteligencia, puesto que un niño o niña pueden ser inteligentes pero aún no tener las habilidades para expresarse en la segunda lengua. Sánchez y Trembleque añaden que:

En el caso de la sordera, cuando esta cursa con inteligencia normal, la dificultad parece menor, y solo habría que limitarse a tener en cuenta las especiales características del desarrollo de estos sujetos, fundamentalmente en cuanto al lenguaje, y ponerlas en relación con las características lingüísticas de su entorno. (Sánchez y de Tembleque, 1986, p.8).

II. 2. 3. La lengua de señas: su adquisición y enseñanza

En apartados anteriores se explicó la importancia de tener una lengua para el desarrollo del ser humano, normalmente los infantes sordos adquieren una lengua (LS) al igual que los oyentes de manera natural sin que está les sea enseñada. La lengua de señas es la lengua que las personas con discapacidad auditiva normalmente adquieren en su entorno y que utilizan para comunicarse, aunque, como vimos, no siempre es así, sobre todo en el caso de los que tienen padres oyentes.

Es difícil conocer el origen de ésta, ya que no se cuenta con mucha información sobre sus comienzos. Según Cruz (2008), aproximadamente en los años 1300 d.C y 1400 d.C se consideraba a las personas sordas como incapaces de aprender debido a su incapacidad de escuchar y de hablar, se asumía que su discapacidad era un castigo divino, fue hasta 1500 d.C con Fray Pedro Ponce de León que se reestructura esta idea, ya que él fue el primer educador de sordos y con su enseñanza

implemento una metodología para educar al sordo en lengua de señas acompañada de la lengua oral.

Posteriormente, para los años 1700, el abad Carlos Miguel de L' Épée "(...)" es el primero en reconocer que los sordos tienen una lengua que utilizan para comunicarse con sus semejantes" (Cruz, 2008, p.182). Sin embargo, para el año 1800, fue muy cuestionado el uso de las señas para enseñar, inclinándose por oralizar a los sordos para que pudieran insertarse en la comunidad oyente.

El método de oralizar se sostuvo hasta los años 1970 y fue a finales de esos años que se volvió a transformar esta postura sobre la enseñanza de los sujetos sordos. Eduardo Huet fue el primer fundador de la primera Escuela Nacional de Sordomudos en México en el año de 1867. En nuestro país la lengua de señas mexicana (LSM) tuvo origen en esta escuela, así mismo la LSM ha sido poco investigada al igual que la su comunidad de origen.

Así también, debemos entender que esta lengua no es universal.

Las lenguas de señas tienen la misma estructuración lingüística, los mismos principios de organización y las mismas propiedades de las lenguas habladas, pero la forma superficial en que dicha estructuración se manifiesta está influenciada por la modalidad visogestual en que estas lenguas se desarrollan. (Juliarena G. 2012, p.4)

Esto significa que existen diferentes lenguas de señas según el espacio geográfico en el que se desarrolla, consideradas como variantes lingüísticas.

Aproximadamente, en los años sesenta, se comenzó a tener una visión diferente de la población sorda, esto gracias al descubrimiento de hijos sordos de padres sordos, ya que se dio a conocer que las personas sordas tenían el mismo desarrollo lingüístico que las personas oyentes y que "El acento está puesto en considerar las lenguas de señas como la mejor garantía para el desarrollo normal, puesto que es su lengua natural". (Juliarena, 2012, p.2).

La lengua materna, cómo ya se mencionó, ayuda al desarrollo cognitivo del infante y dependerá del nivel de desarrollo de esta lengua la adquisición de una segunda lengua, es decir, el infante podrá ser competente en una L2 siempre y cuando tenga bien desarrollada una L1, de no ser así se desencadena un semilingüismo en el cual el infante no tiene la competencia lingüística, ni en su L1, ni en una L2, esto ocasionando que no se dé un desarrollo óptimo y social.

Si reconocemos que existen diferencias y que estas no son deficiencias intrínsecas al alumno, podremos ver que el niño sordo es un miembro de una comunidad usuaria de una lengua minoritaria y que ambas lenguas, es decir, de la LSA y el español, contribuirán a una mejor integración. (Juliarena G, 2012, p.10)

Los estudios han mostrado cómo se adquiere y se desarrolla la LS en el ambiente familiar, sobre todo de niños y niñas con padres y madres sordas. Castro (2003) nos menciona que mientras más temprana sea la edad de los niños en ser expuestos a la LS mayor será el uso de esta para comunicarse y que, así como los niños oyentes logran hacer modificaciones en el uso del lenguaje oral conforme van creciendo los sordos también logran hacer ciertas modificaciones de tiempo, lugar y dirección con la LS. Por otra parte, Castro (2003) argumenta que la exposición temprana de la LS en infantes sordos repercutirá en la adquisición de la lectura y escritura “Un temprano establecimiento de lenguaje, fundamenta la adquisición de la lecto escritura y de herramientas cognitivas y sociales durante la escuela, y puede ser el mejor predictor individual del éxito académico” (Drasgow, 1998, como se cito en Castro, 2003). Sin embargo, esto no sucede de igual manera con los infantes sordos de padres oyentes ya que las estrategias de comunicación no son las adecuadas para la adquisición de la LS, de esta manera la comunicación entre familiares sordos (padres sordos con hijos sordos) son más efectivas.

Es importante explicar que cuando se hable de lectoescritura en personas sordas no se debe asociar a una enseñanza similar a la que se tiene con las personas oyentes ya que son diversos factores para no considerar el mismo tipo de enseñanza entendiendo que este factor no hace referencia únicamente a la sordera.

La lengua de señas tiene características particulares entre las que se encuentran una estructura gramatical propia y diferente a la lengua oral, también esta compuesta en su gran mayoría por una iconicidad esto significa que gran parte de sus señas hacen referencia a la imagen de la realidad, por ejemplo, si se habla de manejar un carro, la seña para signar es tener ambas manos simulando manejar un volante de un coche, sin embargo y a pesar de que sus señas estén compuestas de iconicidad la lengua de señas no es una lengua universal, es decir es diferente entre un país y otro e incluso entre una ciudad y otra del mismo país. Otra característica de la lengua de señas es la falta de conjunciones, preposiciones e incluso temporalidad a la hora de signar verbos, así como de la inexistencia del género en las palabras. A pesar de la poca complejidad que puede tener el desarrollo de la lengua de señas muchas de las veces los infantes sordos no tienen la posibilidad de desarrollarla en su núcleo familiar teniendo así que recurrir a la instrucción dentro de la escuela, la cual muchas veces no se encuentra preparada y en condiciones de enseñarla.

II.2.4. La enseñanza de la lengua escrita

Para que las personas sordas puedan comunicarse con la cultura mayoritaria es esencial que puedan desarrollar una L2 en su modalidad de lecto escritura, pero para esto es muy importante la alfabetización y para poder alfabetizarse en lecto escritura es necesario tener como base el desarrollo de una L1, como la lengua de señas.

En la lengua escrita "(...) se enseña a partir de los textos, con el sustento semántico de la LSA, lengua de intercambios y explicaciones sobre lo escrito" (Russell y Lapen, 2010, p.4). Este proceso de enseñanza, requiere de tiempo para trabajar en las estrategias de transmisión.

Alegría y Domínguez (2009) sostienen lo que investigaciones previas mencionan sobre la dificultad de adquirir la lectura y la escritura de estudiantes sordos y el resultado de esta dificultad ocasiona que tarden aproximadamente tres años en adquirir la lectura, mientras que los estudiantes oyentes tardan un año. Estos

resultados varían con respecto a un implante coclear, es decir, los infantes con implantes cocleares tardan menos tiempo en desarrollar la lectura que los sordos profundos o sordos que no tienen ayuda del implante coclear. Para entender la lengua escrita, como ya se mencionó a partir de los textos, es indispensable que se tenga una comprensión de las palabras que estructuran una oración, estas autoras consideran que otro aspecto importante es el de la identificación de las palabras escritas. “Ser capaz de reconocer una palabra escrita, es decir conectar la serie de letras que la componen con su significado previamente establecido es una actividad específica de la lectura en la medida en que no sirve sino para leer”. (Alegría, Domínguez, 2009, p.97).

Lo que se recomienda en general es iniciar la escritura en la primera lengua o lengua de seña, para esto se ha utilizado la dactilología “La dactilología es la representación manual de cada una de las letras que componen el alfabeto. A través de ella se puede transmitir a la persona sorda cualquier palabra que se desee comunicar” (Vilches, V, 2005. p.1). También la dactilología se puede utilizar con diversos aparatos electrónicos, es decir el sordo va deletreando cada letra de cada palabra y poder ver la imagen en el dispositivo electrónico.

Para la escritura en segunda lengua existen varias propuestas:

a) El signwriting consiste en la escritura de las señas. “Escribimos configuraciones de la mano, movimientos y expresiones faciales (por mencionar solo algunos elementos), empleando símbolos fáciles de escribir. Los signos escritos se parecen mucho a dibujos muy simplificados de los signos que los sordos utilizan en la realidad” (Cely, Duque, 2009. p.66). Una herramienta que en México puede funcionar para la implementación de este método es el diccionario de Lengua de Señas Mexicana *Manos con Voz*.

b) El método global consiste en que el niño aprenda de memoria la palabra escrita, comenzando por palabras monosílabas acompañadas de un dibujo que hace referencia a dicha palabra “También se les enseña que cada seña significa una palabra y por ello, cuando reciben la instrucción en señas de que se realizará un dictado de palabras, ellos reconocen que deben escribir por cada seña una palabra

en español”. (Ortiz, Y, 2018. p.39). En este método las palabras se van aprendiendo en relación con algún campo semántico, es decir grupo de frutas, animales esto se hace durante los primeros tres meses en inicial 2 y primer año de de educación básica.

c) La logogenia “El método trabaja por inmersión en lo escrito, a través del canal de la vista, porque considera que el lenguaje es independiente del sonido”. (Ortiz, 2018, p.45).

d) El TPR (Total Physical Response) en este método la enseñanza se basa en movimientos corporales por parte de los estudiantes los cuales obedecen a acciones verbales que el maestro dice. “El método sigue la corriente conductista puesto que se basa en el modelo estímulo respuesta y utiliza el reconocimiento verbal como refuerzo positivo para incrementar la conducta deseada”. (Ortiz, 2018, p. 48). En este método al igual que en el método global se trabaja con campos semánticos, es decir, objetos del aula etc. El docente va sumando a las instrucciones palabras de objetos que se encuentran en el aula, haciendo más complejas las ordenes conforme se va aprendiendo.

Pensamos que el TPR se puede adaptar, cambiando las instrucciones verbales por instrucciones escritas y así estimular la fluidez en la lectura. El método podría aportar para 50 que los niños sordos aumenten su confianza en que son capaces de aprender el español escrito. (Ortiz, 2018, p.49).

II.3. La educación inclusiva

Como se ha revisado anteriormente, existen dos posiciones principales en cuanto a la atención del alumnado sordo. Una que considera que la inclusión se da mejor en ambientes separados, es decir, oyentes en un espacio separado de estudiantes sordos, argumentando que esto da resultados más eficientes para la comunidad sorda, mientras que, para otros investigadores la educación inclusiva consiste en incluir a la comunidad sorda en la comunidad oyente (Rodríguez, 2009). Por otro lado, también vimos que la educación inclusiva puede ser entendida como incluir al alumnado sordo en los fines de la educación de la mayoría, o bien como la inclusión

de la mayoría en el conocimiento de la lengua y la cultura silente (Arias et al., 2012). Todas estas diferentes posturas sobre la inclusión hacen hincapié en la inserción de una la cultura sorda en la oyente, pero difícilmente en estas posiciones se ve el reconocimiento de la diversidad en la que, por un lado, se respete la particularidad de este grupo vulnerable con sus necesidades, mientras que, por el otro, se establezcan acciones proactivas por parte de todos. Pero esto es importante ampliar y clarificar este concepto.

La educación inclusiva ha tenido un recorrido histórico en su construcción en el sistema educativo mexicano, según la cual tiene dos vertientes:

(...) la primera, dirigida a una educación para todos, que implica el reconocimiento de aquellos grupos que han quedado excluidos históricamente del sistema educativo por diferentes cuestiones (etnia, pobreza, género, entre otros), y la segunda, dirigida hacia una educación especial, la cual por mucho tiempo ha albergado a niños, niñas y jóvenes con discapacidad. (INEE, 2019, p.16).

Es decir que se separa a estos dos tipos de población educativa considerando que la discapacidad obedece a necesidades médico-rehabilitadoras.

Más adelante, y como respuesta a las recomendaciones de INEE, se considera que dado que la educación inclusiva se refiere al derecho de todos los niños y niñas a tener el acceso a una educación de calidad, la escuela debe estar en posibilidad de acoger la diversidad del alumnado.

En su revisión del concepto, el INEE (2019) da cuenta de cuatro formas de entenderla

- a) como colocación; en donde se debe garantizar el acceso y permanencia a una educación de calidad para los estudiantes con necesidades especiales, respetando sus derechos igualmente para todos
- b) Como inclusión para todos; retoma la postura de la UNESCO (1994) en la cual no hace énfasis únicamente en los infantes con discapacidad, sino que engloba a todos los niños y niñas por igual.

- c) Como participación; en este tipo de inclusión no se preocupa solamente por la inserción del infante dentro de la escuela sino también por sus procesos educativos, al igual que en el concepto anterior busca una inclusión para todos no hace referencia solo a infantes con necesidades especiales.
- d) Como inclusión social; se dirige a personas que son vulnerables y están el peligro de ser excluidos pero enfocados en crear en las personas con discapacidad herramientas para su desempeño en la vida laboral, social y personal.

Por su parte, Domínguez (2018) plantea la existencia de la postura que, como se mencionó al inicio de este trabajo, se orilla hacia una educación separada entre infantes sordos y oyentes esto debido a que se considera como obstáculo la enseñanza y desarrollo de la lengua de señas entre infantes y docentes y que sumado a esto el docente tenga la capacidad de lograr todos los aprendizajes esperados. Dentro de las diferentes posturas sobre la educación inclusiva, la autora hace mención del “dilema de la diferencia” que consiste básicamente en “ofrecer a cada alumno la respuesta educativa que mejor se ajuste a sus necesidades educativas específicas y, por otro lado, tratar de hacer esto en el marco de sistemas educativos, centros, currículos y aulas comunes” (Domínguez, 2018, p.46). Sin embargo, a pesar de que la educación inclusiva ha evolucionado y se ha dejado de priorizar el método médico-rehabilitador para la enseñanza aún existen autores que argumentan que la educación para los infantes sordos sería mejor impartida en espacios especiales. Domínguez aborda algunos componentes para crear espacios que se encaminen hacia la inclusión tomando en cuenta que es importante reconocer y hacer visible a la diversidad y en este caso a las personas sordas como participantes de una comunidad diferente con una lengua propia esto claramente sin caer en una perspectiva de incapacidad por parte de las personas sordas, esto les permitirá generar un sentido de pertenencia por parte de todos los infantes sordos, para esto también es importante hacer partícipe a la comunidad oyente

dentro de la comunidad sorda, que se conozcan sobre su cultura, etc. Otro elemento que considera la autora, hace referencia a la adquisición y enseñanza de la lengua, como lo es la lengua de señas, que funcione para la enseñanza de contenidos curriculares y de la misma lengua, esto acompañado de dos docentes de los que, por lo menos uno sea competente en esta lengua trabajando en conjunto y haciendo las modificaciones curriculares necesarias dentro del aula, esto permitirá garantizar una interacción entre toda la comunidad escolar con ello materiales tecnológicos que funjan como apoyo para los docentes, sin dejar a un lado la autora también hace mención a la participación e implicación que deben tener los padres de familia en este proceso. Finalmente, Domínguez (2018) considera como elemento importante para la construcción de una inclusión, la implementación de la lengua oral, ya sea complementaria o aumentativa, es decir bimodal, o labiofacial, sin embargo, la postura en esta tesis sobre la oralización es contraria a la que la autora expone ya que para poder lograr una inclusión se debe empezar por entender que la comunidad sorda pertenece a una cultura con un lenguaje propio como para poder comunicarse como lo es la lengua de señas y al querer oralizar a las personas sordas no estamos respetando que tienen una lengua diferente a la lengua oral para comunicarse.

El proceso para la construcción de educación inclusiva, según el INEE (2019), considera que deben existir tres ambientes inclusivos, “Crear culturas inclusivas” esto hace referencia a espacios de población democrática, así como relacionar los aprendizajes educativos y llevarlos a cabo en la vida cotidiana, del mismo modo busca una sociedad con valores para el respeto y tolerancia entre sus individuos. El siguiente hace referencia a “Políticas públicas inclusivas” esto quiere decir que dentro de los espacios educativos exista una cooperación y participación de todos los sujetos perteneciente a esta comunidad, así también debe existir una organización en favor de la población en desventaja. Por último “Desarrollo de prácticas inclusivas” hace hincapié en buscar una relación de lo que se aprende en el aula con situaciones de la vida diaria, esta dimensión “(...) considera que los

alumnos aprendan unos de otros y que las evaluaciones sean incentivos que fomenten los logros de cada uno” (INEE, 2019, p. 18)

Son varios los documentos normativos que argumentan en favor de una educación inclusiva, algunos ya se mencionaron en el primer capítulo, haciendo referencia a la educación y la educación que deben recibir las personas con discapacidad.

Con relación a una educación inclusiva

(...) Es el proceso que transforma la cultura, política y práctica en todos los ambientes educativos para atender las diferentes necesidades de los estudiantes individuales, junto con el compromiso de eliminar las barreras que impiden esa posibilidad. En tal medida, implica el fortalecimiento de la capacidad de un sistema educativo para llegar a todos los estudiantes. (INEE, 2019, p.34)

Con la educación inclusiva se puede garantizar que el derecho de las personas sordas para tener una educación sea cumplido y respetado, del mismo modo la educación inclusiva busca romper con la discriminación que recibe esta población. Para lograr una educación inclusiva se necesita del trabajo no solo de docentes, sino de toda la comunidad, alumnos, directivos, padres de familia y una participación activa de ambas comunidades tanto la comunidad sorda como la comunidad oyente. Es importante para esta investigación qué concepción tiene el docente sobre la inclusión educativa, ya que con esto se pueden crear espacios de inclusión que, como ya se mencionó en la investigación de Arias, Bazdresh y Perales (2012), con las estrategias de inclusión implementadas crearon un ambiente favorable y los resultados muestran cómo es posible fomentar ambientes educativos incluyentes.

II.4. Metodología, contexto y sujetos

Este apartado tiene como objetivo documentar la parte metodológica de esta investigación. La construcción de una investigación educativa requiere una serie de pasos a seguir, uno de ellos la selección de un enfoque metodológico. El objetivo

que me propuse fue en la implementación del Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural (MEBB), propuesto por la Secretaría de la Educación Pública, en una escuela regular del Estado de México con población sorda. Por lo cual la investigación cualitativa me parece idónea ya que me ayuda a comprender fenómenos desde la realidad social, significa dar sentido a las experiencias de los sujetos desde su realidad y su experiencia.

Este apartado del mismo modo corresponde al enfoque metodológico que me permitió cumplir con mis objetivos, y se presentan los fundamentos teóricos del método seleccionado, que es el cualitativo, se divide en subapartados, el primero que explica el enfoque de la investigación, los conceptos que me sirvieron de apoyo para el análisis de la información y finalmente las técnicas de recolección de datos. Posteriormente en el segundo apartado se caracterizan los sujetos, los actores principales, docente y especialista y el contexto escolar donde se realizó el estudio.

II.4.1. Metodología

II.4.1. Enfoque de la investigación

Esta investigación se abordó desde la metodología de investigación cualitativa utilizando la técnica de la entrevista semiestructurada. Dado que me propuse investigar las concepciones de educación inclusiva de los agentes educativos de una escuela que atiende alumnos sordos en un contexto específico, la investigación cualitativa, por su definición, permite abordar los procesos subjetivos como son las concepciones de los actores, puesto que el objetivo de este método de investigación es:

(...) la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva. Por esto, en los estudios cualitativos se pretende llegar a comprender la singularidad de las personas y las comunidades, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural. Se busca examinar la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación

*de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores.
(Martínez, 2011, p. 12)*

Para la investigación cualitativa el contexto en el que actúan los sujetos es central:

La mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el contexto de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos espacios en que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente. Es más, esta investigación trabaja con contextos que son naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador. [...] La investigación cualitativa esencialmente desarrolla procesos en términos descriptivos e interpreta acciones, lenguajes, hechos funcionalmente relevantes y los sitúa en una correlación con el más amplio contexto social. (Martínez, 2011, p. 11)

Es así que para el análisis de la información correspondiente a las concepciones me parece importante hacer una definición de lo que significan.

Es así que para el análisis de la información correspondiente a las concepciones me parece importante hacer una definición de lo que significan las maneras de pensar de los principales actores relacionados con la problemática en estudio.

II.4.2. El estudio de las concepciones

Las concepciones son definidas por Porlan, Rivero y Martín del Pozo (1997), desde una perspectiva constructivista, como una forma de entender la realidad, es decir como la comprensión que se tiene de un hecho y que todos los seres humanos poseemos.

Para estos autores, las concepciones son: «herramientas» para poder interpretar la realidad y conducirse a través de ella, y «barreras» que impiden adoptar perspectivas y cursos de acción diferentes (Porlan et. al., 1997, p. 156)

Dichas concepciones pueden irse modificando, dependiendo de la interacción con otros, sin embargo, para que estas concepciones puedan ser reformuladas se necesita de una autorreflexión y análisis. El mismo autor argumenta que existe una perspectiva sistemática y compleja de las concepciones, tomadas como ideas de la realidad, que varían dependiendo del grado de conocimiento que se tenga del hecho, “El grado de complejidad de un determinado sistema de ideas viene determinado por la cantidad y la calidad de los elementos (significados) que lo constituyen y de sus interacciones” (Porlán et al. 1997). Para estos autores este conocimiento, desde una perspectiva escolar, puede derivarse en los siguientes componentes:

- a) El primer componente llamado “Saberes Académicos”, los cuales hacen referencia a los contenidos curriculares, así como el conocimiento científico derivado de las disciplinas como la física, la química, la biología, las matemáticas es decir conocimientos que son estructurados, así como también de otras ramas educativas.
- b) El segundo componente son los “Saberes basados en la experiencia” los cuales son conocimientos que se obtienen a lo largo del proceso de enseñanza (en docentes) y de una manera consciente, este tipo de conocimiento de va desarrollando en la interacción y sobre todo en la socialización con otros, es decir “Se expresan más claramente en los momentos de programación, evaluación y, muy particularmente, en situaciones de diagnóstico de los problemas y conflictos que se dan en el aula” (Porlán et al. 1997). Dichos saberes basados en la experiencia adquiridos a partir de interacciones cotidianas no son saberes estructurados o científicos sino ideológicos y de tradición.
- c) La rutina y guiones de acción es otro tipo de conocimiento basado en actividades que se realizan cotidianamente

“(…) que se refieren al conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso inmediato de los acontecimientos en el aula y la manera estándar de abordarlos. (...) Las rutinas de acción son inevitables

en toda actividad humana que tiende a la reiteración, ya que simplifican la toma de decisiones y favorecen que desaparezca la ansiedad que genera el miedo a lo desconocido, a lo no controlado (Porlan e.at., 1997, p. 159

Estos mismos autores Porlan et al. (1997) argumentan que:

Es frecuente, por ejemplo, que cuando los profesores hablan de lo que hacen, hablen más bien de lo que, atendiendo a sus creencias y principios explícitos, deberían hacer: de ahí que observarse a uno mismo, o compartir los datos de la observación de otro, signifique con frecuencia el descubrimiento de ciertas pautas de acción que desconocíamos. (Porlán et al. 1997, p. 159).

- d) Finalmente las teorías implícitas, que hacen referencia a un <no saber>, como las que sostienen prácticas basadas en la enseñanza tradicional con las que las y los alumnos se apropian de los significados a partir de la memorización y retención, en este tipo de concepciones los docentes transmiten los conocimientos de manera verbal que no permiten generar o desarrollar un pensamiento crítico o de autorreflexión.

Bohorquez (2014) da cuenta de la diferencia entre creencias y concepciones, de acuerdo a diversos autores, en relación del nivel de conocimiento que cada persona posee, las creencias “no están consensuadas, son independientes de su validez y están caracterizadas por una falta de acuerdo sobre cómo son evaluadas y juzgadas” (Bohorquez, 2014. p4). Las creencias están basadas en las experiencias individuales es por ello que no son consensuadas, son subjetivas y afirma “que las creencias del docente son ideas poco elaboradas, generales o específicas, las

cuales forman parte del conocimiento que posee el profesor, pero que carecen de rigor para mantenerlas” (Bohorquez, 2014.p4)

Por otra parte, las concepciones se definen como la estructura que cada docente tiene sobre sus conocimientos para así poder enseñarlos a sus estudiantes. “Las concepciones sobre el aprendizaje se entienden como las ideas de carácter intuitivo que poseen los sujetos respecto de los procesos, las condiciones y los resultados involucrados en la enseñanza y el aprendizaje”. (Vilanova, 2010.p55). Sin embargo, estas están relacionadas con las creencias:

Pehkonen (2006), también relaciona las creencias con las concepciones, pues define las concepciones como las creencias conscientes. De esta manera, las concepciones forman un subgrupo de las creencias (Pehkonen, 2006). En donde el autor entiende las creencias de un individuo como lo subjetivo, basado en la experiencia, el conocimiento y las emociones (...)

Así, las concepciones docentes se entienden como las ideas sobre la enseñanza-aprendizaje conformadas por conocimientos explícitos y por creencias, como teorías implícitas, las cuales dependerán del grado de conocimiento que se tenga.

En un estudio sobre las concepciones acerca de la inclusión de alumnado sordo, Muñoz, López y Assaél (2015), identificaron tres perfiles de concepciones: individual, dilemática e interactiva. La primera hace referencia únicamente a las carencias de los estudiantes y se enfocan en atender el déficit de manera médico-rehabilitadora. La segunda consiste en un autoanálisis y autorreflexión para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes. La tercera a romper las barreras para la inclusión dándole “(...) valoración del potencial de los estudiantes por sobre su déficit, asumiendo un rol activo y colectivo (...)”. (Muñoz et .al. 2015, p.74).

A partir de estas definiciones de las concepciones abordamos esta investigación.

II.4.3 Técnicas para recolección de datos

Las entrevistas se clasifican en tres tipos: entrevistas estructuradas o enfocadas, semiestructuradas y entrevistas no estructuradas, la primera consta de preguntas cerradas, donde el investigador no podrá hacer algún tipo de intervención, estas preguntas responden solamente a afirmaciones y negaciones y dan respuestas muy concretas, por otro lado, las entrevistas no estructuradas no necesitan algún guion, este tipo de entrevista puede ser más compleja para el investigador ya que como no se cuenta con una guía estructurada se puede perder la dirección de la entrevista, es aquí donde el investigador necesita tener el control absoluto.

La técnica utilizada para la recolección de datos en este estudio fue la entrevista semiestructurada. La entrevista es una técnica cualitativa que consiste en la recopilación de datos, este es un instrumento para el diálogo que busca dar respuestas a mis interrogantes formuladas en la investigación.

(...) tiene como propósito obtener información en relación con un tema determinado; se busca que la información recabada sea lo más precisa posible; se pretende conseguir los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión; el entrevistador debe mantener una actitud activa durante el desarrollo de la entrevista, en la que la interpretación sea continua con la finalidad de obtener una comprensión profunda del discurso del entrevistado. (Díaz, Torruco, Martínez, Valera, 2013, p.1)

Dentro de las ventajas para realizar la entrevista semiestructurada los autores mencionan que se tiene un “Amplio espectro de aplicación, ya que es posible averiguar hechos no observables como pueden ser: significados, motivos, puntos de vista, opiniones, insinuaciones, valoraciones, emociones, etc.” (Díaz et al.,2013, p. 165). Es en ese sentido que este tipo de entrevista me permitió indagar un objeto como es el de las concepciones.

El tipo de entrevista que se aplico para esta investigación, se estructuro como una guía de preguntas elaboradas con base en categorías. En este tipo de entrevista el

investigador tiene la posibilidad de reorganizar el orden de las preguntas según sea el caso, lo cual me brindó mayor flexibilidad de diálogo con los sujetos a pesar de seguir con un guión de preguntas planeadas.

La elaboración de la guía de entrevista se llevó a cabo con base en la operacionalización de los conceptos a partir de la cual se establecieron dimensiones o categoría e indicadores o subcategorías las cuales pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación” (Cisterna, 2005, p. 64). Aunque hubo un guión con categorías para estructurar las entrevistas, el procedimiento seguido para el análisis, como veremos más adelante, fue emergente ya que fue a partir del análisis de las declaraciones de los sujetos que se recategorizó este primer guion.

Cuadro N° 1. Matriz para la elaboración de la entrevista y el análisis de la información

Concepto	Dimensiones	Indicadores
Concepción de Inclusión Educativa		
Proceso que transforma la cultura, política y práctica en todos los ambientes educativos para atender las diferentes necesidades de los estudiantes individuales, junto con el compromiso de eliminar las barreras que impiden esa posibilidad. En tal medida, implica el fortalecimiento de la capacidad de un sistema educativo para llegar a todos los estudiantes. (INEE, 2019, p.34)	Saberes académicos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la discapacidad auditiva • Definición de bilingüismo • Definición de biculturalidad • Conocimiento del MEBB • Inclusión de la población general a la cultura silente
	Saberes basados en la experiencia	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia con población sorda •
	Guiones y rutinas	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones tomadas a cabo por la escuela para recibir estudiantes con discapacidad • Acciones tomadas para la permanencia de estudiantes sordos • acciones tomadas a cabo para la atención del alumnado sordo • Prácticas de enseñanza-aprendizaje
	Teorías implícitas	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativa que se tiene del alumno • Expectativa que se tiene la comunidad silente • Concepciones de la inclusión

FUENTE: Elaboración propia, 2022

Con base en esta matriz y el concepto de inclusión se elaboró la guía para poder recoger y organizar la información.

Cuadro N° 2.

Categorías	Subcategorías	Preguntas
Identidad	Edad, sexo, Historia laboral, experiencia con discapacidad y en específico sordos Estudios realizados, estudio de la lengua de señas, capacitación para atender alumnos sordos	¿Cuál es su nombre? ¿Edad? ¿Qué estudios ha hecho?,¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la escuela primaria? ¿Previamente sabía que trabajaría con personas con alguna discapacidad? ¿Anteriormente ha tenido experiencias con alumnos con alguna discapacidad? ¿En su experiencia, cuáles considera usted que son las problemáticas a las que se enfrenta al atender a infantes con discapacidad auditiva?
Conocimiento de la propuesta del Modelo Bilingüe-Bicultural (MEBB)	Conocimiento de normas, artículos e instituciones en favor de personas con discapacidad, conocimiento sobre la discapacidad auditiva, conocimiento del MEBB	¿En alguna de estas formaciones obtuvo conocimientos para atender personas sordas? ¿Ha tenido alguna formación específica para atender población sorda? ¿Se ha especializado en atender alumnos sordos o con alguna discapacidad?¿Qué organizaciones o instituciones internacionales y nacionales conoce que hablen en favor de las personas con alguna discapacidad? ¿Conoce el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural impulsado por la Secretaria de Educación Pública? ¿Qué sabe de dicho modelo? ¿Qué entiende por educación bilingüe-bicultural? ¿El modelo actual considera que los sordos forman parte de un grupo étnico? ¿Usted qué piensa de eso? ¿Conoce cuál es la lengua en la que se comunican la comunidad silente? ¿Cómo es la comunicación entre alumnos y alumnas sordas y oyentes? ¿Tiene algún conocimiento en esta lengua? ¿Podría tener una conversación con una persona sorda en esta lengua?
Organización escolar	Tipo de organización Grupos y docentes	¿Cómo se comunica usted con el infante sordo? ¿Cómo se comunican los alumnos oyentes con los infantes sordos? ¿Cuáles son las bases bajo las que se construye

	Recursos, biblioteca sala de computo, salón para discapacidad. Recibimiento Instancias de atención	la comunicación con los infantes sordos dentro de la escuela? ¿Cómo fomentar esta comunicación? ¿Cómo fomentar esta comunicación? ¿Cómo es el trabajo entre usted y el especialista de la USAER? ¿Qué es lo primero que hace la institución para recibir a alumnas y alumnos sordos? ¿Qué acciones toma la institución después de recibir infantes sordos? ¿Qué medidas toman la institución o los directivos para la permanencia de esta población en la escuela ¿La escuela cuenta con especialistas para atender a los estudiantes con discapacidad? ¿Con que recursos cuenta la institución para poner a funcionar un modelo incluyente? ¿Qué estrategias utiliza para poder enseñar al infante sordo? ¿Usted crea materiales didácticos especiales para enseñar al estudiante sordo? (puede mencionar ejemplos)¿Cómo fomenta le lecto-escritura? ¿Qué competencias considera las más importantes con las que cuenta el infante sordo?
Concepciones Prácticas	Concepciones de alumno, docente y especialista de la USAER en cuanto a la educación inclusiva	¿El infante sordo es competente en lengua de señas mexicana? ¿El infante sordo es competente el lectura y escritura? ¿qué piensa de la discapacidad auditiva frente a otras discapacidades? ¿Considera a las personas sordas parte de una comunidad diferente a la suya? ¿Por qué cree que es bilingüe? ¿Por qué cree que es bicultural? La Secretaria de Educación Pública encargada de dar respuesta a que las normas internacionales y nacionales se cumplan en favor a las personas con discapacidad ¿A que hace referencia cuando habla de educación inclusiva? ¿Qué entiende usted por educación inclusiva?
Problemáticas fortalezas	Problemáticas que enfrentan, docentes, alumnos, especialistas y directivos y cuáles son sus fortalezas	¿Considera que la educación sería mejor impartida si se separa a los estudiantes sordos de los oyentes? ¿Por qué?

FUENTE: Elaboración propia 2022

Las entrevistas se llevaron a cabo de manera virtual vía ZOOM, debido a la epidemia por el nuevo virus SARS-CoV/ COVID-1, Primero se contactó a la especialista de la USAER para que ella pudiera brindarme la información sobre el docente de grupo y posteriormente agendar una sesión para la entrevista. La primera entrevista fue con el docente, aproximadamente con una duración de una hora treinta minutos, a lo largo de esta primera entrevista el docente se vio interrumpido ya que se encontraba en su salón de clases con sus respectivos alumnos. Una semana después realice la entrevista con la especialista de la USAER, dicha entrevista tuvo que realizarse en dos sesiones de ZOOM ya que existieron fallas técnicas, provocadas por el internet, cada sesión duro aproximadamente una hora con quince minutos, ambas entrevistas fueron grabadas con video y audio para después poder transcribirlas y analizarlas.

El análisis, fue emergente ya que tuvo que ser recategorizado a partir de las entrevistas realizadas a los sujetos.

La escuela a la que pertenecen los sujetos como los que se realizó esta investigación es una escuela primaria ubicada en el Estado de México en la Colonia Lázaro Cárdenas 3, (Ingeniero Alfredo V. Bonfil), y cuenta con el apoyo de la USAER la cual atiende aproximadamente a 25 alumnos con diversas discapacidades, así como niños sobresalientes.

Para esta investigación se solicitó la participación de dos sujetos, una especialista de USAER y un docente de primaria.

Cuadro N° 3. Perfil de los sujetos

	Docente	Especialista
edad	33 años	56 años
sexo	Masculino	Femenino
Formación	Normalista nivel primaria	Psicología con maestría en pedagogía, Licenciatura en Educación Prescolar. Curso de Lengua de Señas Mexicana y el Diplomado en Actitudes Sobresalientes, Inclusión y Educación Familiar.

Experiencia	Ha trabajado con un infante con discapacidad motora	Tiene experiencia con niños con diferentes discapacidades, motora, Síndrome de Down, autistas, sordos, niños sobresalientes.
-------------	---	--

FUENTE: Elaboración propia, 2022.

Finalmente, como ya lo mencione a partir de la declaración de los sujetos de investigación se obtuvieron los resultados que se presentan en el siguiente capítulo.

Capítulo III. La concepción de educación inclusiva de niños y niñas sordas

En este cuarto capítulo se da cuenta de los resultados obtenidos a través del análisis de la información recopilada en las entrevistas aplicadas a los sujetos de la investigación: un docente de grupo y la especialista del USAER.

Con la información obtenida se pretende responder las preguntas que nos hicimos, estas fueron

- ¿Cómo se concibe la educación inclusiva en el modelo Bilingüe-bicultural (MBB)?
- ¿Cuáles son las acciones llevadas a cabo por la escuela para la atención de infantes sordos?
- ¿Cómo conciben los actores la educación inclusiva?
- ¿Qué fortalezas y problemáticas encontramos para la aplicación del Modelo Educativo Bilingüe- Bicultural en las escuelas que deben incluir a la población sorda?

Las dimensiones de análisis de las entrevistas, que estructuran este apartado son las siguientes; la primera son saberes académicos basados en los conocimientos curriculares y estructurados, en este tipo de concepción se analizan los conocimientos que el docente y la especialista tienen sobre el modelo educativo bilingüe bicultural, el bilingüismo, la biculturalidad y se da cuenta de la formación. La segunda dimensión de análisis son los saberes basados en la experiencia, aquí se analiza el conocimiento generado durante el contacto con la población atendida y que se expresa de forma consciente como aprendizajes en la resolución de los problemas enfrentados. La tercera dimensión de análisis son los guiones y rutinas en las que se da cuenta de las acciones tomadas por la escuela para la recepción y permanencia de los infantes sordos, así como las prácticas de enseñanza, desde como las reportan los sujetos entrevistados. Finalmente, en la última dimensión de análisis son las teorías implícitas basadas en concepciones y creencias haciendo visible la expectativa que el docente y la especialista tienen del alumno y de la comunidad silente así como su concepción de la discapacidad y de la inclusión. A

estas dimensiones, hemos añadido, en primer lugar, una semblanza del caso atendido en la escuela desde la forma en que la presentan y la perciben los entrevistados, como marco para entender mejor sus referencias al mismo, así como un apartado final de problemas y fortalezas, a manera de conclusión del apartado.

III. I- El concepto de discapacidad, biculturalidad en el MEBB de la SEP

En el marco teórico la política inclusiva que retoma la SEP (2012) de diversas organizaciones sobre incluir a la comunidad sorda en la comunidad oyente y mediante esta, las escuelas regulares están obligadas a recibir a infantes que presenten una discapacidad y, en este caso, infantes sordos, así cómo proporcionar los modos y medios para la permanencia de los mismos, de igual manera reconocer a la diversidad y respetar la particularidad de este grupo vulnerable y sus necesidades.

El modelo bajo el cual se trabaja es el MEBB el cual propone ser de (...) “utilidad para orientar y mejorar el trabajo docente de las maestras y los maestros de todo el país en beneficio del derecho a la educación que tienen los alumnos sordos” (SEP, 2012, p.10). Para las escuelas regulares de educación básica que tienen la responsabilidad de atender a infantes sordos, se pretende romper con las barreras para el desarrollo del aprendizaje y de este modo busca capacitar a los docentes, argumentando que:

En un esquema de inclusión ideal para el alumno sordo dentro de la misma escuela, no sólo debe haber un número significativo de alumnos sordos, también un número específico de personal (directivos, docentes, intérpretes de LSM, adultos sordos, auxiliares educativos, personal administrativo o de servicio) que sean usuarios competentes de la LSM. (SEP, 2012, p.48).

El uso y dominio de la LSM en la comunidad educativa le permitirá al infante sordo adquirir una comprensión en una segunda lengua. Este MEBB brinda una propuesta de intervención con estrategias para todos los alumnos para así crear ambientes de aprendizaje y participación en toda la comunidad escolar.

Para la SEP (2012) no importa el nivel de pérdida auditiva que tenga el infante sordo, se debe implementar la lengua de señas y al mismo tiempo estar inmerso en ambas culturas (silente y comunidad oyente), sin embargo este mismo organismo sigue apostando a la adquisición de la lengua oral del que dice que esto dependerá que las capacidades de desarrollo cognitivas sean mayores [...] “al conocer y usar la lengua de señas y el español (en su modalidad escrita y, cuando sea posible, en su modalidad hablada) el niño alcanzará un completo desarrollo de sus capacidades cognitivas, lingüísticas y sociales” [...] (SEP, 2012, p.45). También afirma que al ser bilingüe el infante sordo tiene que adquirir la lengua de señas y posteriormente la lengua mayoritaria como le español escrito y de ser posible para algunos en su modalidad oral. La postura que se tiene sobre la adquisición de la lengua para este trabajo es diferente, ya que se debe respetar la cultura del sordo no oralizándolo, aun si la pérdida auditiva que tiene es baja o si el sordo presenta buenas oportunidades para oralizar.

III.2. Saberes académicos

En este apartado se da cuenta de los conocimientos con los que cuentan los sujetos de la investigación a partir de la formación profesional, tanto universitaria, como en las capacitaciones, para atender población sorda.

Con respecto al conocimiento del (*MEBB*), las situaciones son distintas. La especialista declara conocerlo y, en efecto, hace una clara explicación de en qué consiste el mismo. Sin embargo, explica que el modelo no es impulsado realmente por la SEP ya que:

(...) dentro de las capacitaciones que nos han dado nos hablan de los dos modelos, el que podríamos llamar como clínico, este que tiene que ver con compensar con la terapia para que estas personas de alguna manera logren hablar. Entonces, es la atención con foniatras, aparato auditivo, implante coclear y todo lo que tiene que ver con... no esta bien dicho, pero, como para ejemplificar, como con componer la discapacidad, esa es una parte, hay muchos papás que están como convencidos de eso, entonces yo no estoy muy

convencida de eso yo le apuesto mas al bilingüismo. (Especialista de Usaer, octubre 2021, vía zoom).

La especialista también comparte que gran cantidad de foniatras están a favor de la oralización de alumnos sordos, pero que, finalmente, la línea de enseñanza la deciden los padres, es decir, los padres son los responsables de la decisión de oralizar a sus hijos u optar por la enseñanza del bilingüismo. Esto, como vimos es un derecho reconocido por la ONU (2015) ya que este organismo precisa que los padres cuentan con el derecho a decidir qué tipo de educación se les brinda a sus hijos.

Por otro lado, además de su conocimiento y crítica del modelo de la SEP, desde la forma en que se trabaja en la capacitación, la especialista se ha formado a medida que va atendiendo casos:

Lo que pasa que como maestra de apoyo tú tienes que atender todas las discapacidades, todas las dificultades y también las actitudes sobresalientes entonces así en específico una no, no me he especializado en ninguna. Porque cada que tienes un niño como que ese niño te demanda ciertas cosas y pues como que me capacito hacia lo que necesito, pero al siguiente ciclo escolar, o a la mejor en otros dos años, tengo otro niño que me enfrenta a otras situaciones y entonces busco prepararme en ese otro. Entonces como maestra de USAER es como complicado que decidas tú hacia qué especializarte, por ejemplo, puedes decir “Me voy a especializar en niños con autismo”. Pero ¿y entonces los demás? También te van a demandar algún tipo de atención entonces es como complejo desde ese sentido, especializarte en algo o alguna discapacidad en específico. (Especialista de USAER, octubre 2021, vía zoom)

Incluso, por esta razón la especialista decidió tomar un curso de LSM y poder tener mayores herramientas para trabajar con uno de los muchos grupos vulnerables que se le presentan.

(...) esa USAER en el tiempo que estaba Yanis únicamente se contaba con trabajo social y psicología entonces de ahí mi necesidad, bueno de por si yo creo que ya cualquier maestro de apoyo que atiende a un alumno con hipoacusia o con alguna situación de sordera tenemos que aprender lengua de señas entonces de ahí mi necesidad de aprender lengua de señas. (Especialista USAER, octubre 2021, vía zoom).

Por su parte, el docente no parece conocer el MEBB, cuando se le pregunta al respecto, sus respuestas son sobre la inclusión. Como se vio en el capítulo III (cuadro N°3), el docente tiene formación normalista y en ella no abordan discapacidad:

(...) anteriormente, tanto en la parte de la normal como a lo mejor en alguna carrera pedagógica, no se ve mucho esta situación de... de tener niños con alguna discapacidad, se trabaja únicamente de manera general a niños con problemas de atención, niños con problemas de aprendizaje, pero no se ve la parte de la discapacidad y es un punto que hoy en día se ha estado tratando mucho pero no ha logrado tener ese impacto a pesar de que la cantidad de niños que muestran alguna discapacidad y en este caso que ya se están presentando un poquito más la parte de la discapacidad auditiva no se ha logrado a concientizar en su totalidad (Docente, octubre 2021, vía zoom)

También, previamente tuvo experiencia atendiendo discapacidad motora y se le brindaron algunos cursos informativos. Sin embargo, no para atender a infantes sordos:

(...) sí, tuvimos que integrarnos a algunos cursos, tuvimos que entrarle poquito a leer unos libros este (...) Pero no, nada, nada de introducción referente a alguna discapacidad de esta índole no, no lo tuvimos. (Docente, octubre 2021, vía zoom)

Sin embargo, tiene una idea aproximada sobre a qué se refiere lo bilingüe-bicultural, que proviene de sus referentes sobre la educación indígena, ya que, como se especificó en el perfil, es originario de una comunidad indígena del Estado de México y se nota que se ha informado sobre el modelo de las escuelas indígenas. Sobre lo bilingüe nos dice:

Bilingüe(...) lo vamos a enfocar precisamente a que (...) a que podamos conocer ciertas características de los lenguajes básicos (...) del lugar en donde estamos, el contexto. Yo le comentaba (que) soy de la parte de Toluca, en la parte de Toluca todavía están las lenguas indígenas, lo que es el mazahua, lo que es el otomí (...), entonces hay escuelas que son primarias indígenas o son preescolares indígenas donde aparte de llevar todo el contexto del español, de la lengua española también se lleva lo que es la parte de este tipo de lenguas indígenas ¿Sí?, hay horarios se toma a lo mejor como una materia extra en donde se lleva a lo mejor mazahua se lleva otomí. Entonces considero que ese es el enfoque que la SEP le está dando, en el que se le dé la importancia en la región en donde se habla alguna lengua indígena y para que pueda florecen en un cierto momento y no se pierda porque a final de cuentas eso. Hoy en día niños que son (...) que viven en esos lugares ya es muy difícil que conozcan la totalidad de la lengua indígena como tal, a esto me refiero a lo mejor a eso va enfocado un poquito más a lo de bilingüe (Docente, octubre 2021, vía zoom).

Este conocimiento hace que logre asociar con las características de la población sorda a partir de la experiencia con la niña que atendió, ya que cuando se le le pregunta sobre cómo funciona para la población sorda su respuesta se acerca a lo que el MEBB propone como bilingüismo:

(...) te digo que es bilingüe porque es como cualquier otro (...) pasa lo mismo con la parte de la discapacidad en cuanto a (...) .este (...) en cuanto al tipo de lenguaje ¿Por qué? Porque tienes que aprender lenguaje de señas forzosamente para poder comunicarte y si no es

lenguaje de señas a través de movimientos corporales, a través de gestos, estás nuevamente incluyéndote en esta parte, tienes que iniciar con un nuevo lenguaje para poder comunicarte con estas personas (Docente, octubre 2021, vía zoom).

El docente incluso, a partir de la capacitación que le ha dado la especialista, sabe que hay variantes del lenguaje de señas:

Yo considero que es bilingüe porque inicias nuevamente, si no es para ti es para ambos, ¿Por qué? Porque en muchos lugares ya hay escuelas para aprender lenguaje de señas ya es como un idioma como tal, ¿sí? Ya es un idioma, no internacional, pero sí de cierta manera en el regionalismo, ¿Por qué digo que no es internacional porque el lenguaje de señas que se practica en México no es el mismo que se practica en Estados Unidos, no es el mismo que practica en Brasil, no es el mismo que se practica en otros lados y lo comparamos, lo vimos y estuvimos trabajando con la maestra Lety y es también ¿No? Esa pluralidad del lenguaje de señas que podemos decir, entonces ¿Por qué es bilingüe? Porque tienes que aprender un nuevo lenguaje ¿Sí? A lo mejor no muy reconocido, pero a final de cuentas sigue siendo un nuevo lenguaje (Docente, octubre 2021, vía zoom).

Sobre lo bicultural, que en realidad es intercultural en el modelo de las comunidades indígenas, aunque tiene una idea aproximada a partir de estas últimas y que refiere a “tradiciones” y “costumbre”, no logra asociarlo a las comunidades sordas. El concepto que el docente tiene sobre biculturalidad es intuitivo y sustancialista, fiestas, vestido, y no suscrito a un concepto de cultura en tanto que significados (Margulis, 2009), mientras que la especialista es consciente de la importancia de que los alumnos sordos crezcan y se desarrollen en la comunidad silente, esto les permitirá a los sordos sentirse parte de una comunidad igual a ellos, con la que comparten significados.

Como podemos ver, la especialista, aunque no tiene una formación específica en discapacidad auditiva, busca capacitarse constantemente dependiendo de la situación que enfrenta y esto me hace cuestionarme ¿en todas las escuelas con presencia de USAER los especialistas y docentes tienen el mismo objetivo? Es decir, si buscan una capacitación constante para brindar una mejor atención a la diversidad en vulnerabilidad.

En cuanto al docente, no hay realmente saberes académicos, salvo los que les proporciona la especialista y que va asociando con su conocimiento del ámbito indígena para darles sentido. Pero ¿cuántos docentes cuentan con esta experiencia.

Finalmente, en cuanto a la discapacidad auditiva ambos sujetos coinciden en argumentar que es “*complicado y tiene sus retos*”, sin embargo, a pesar que la especialista ha tenido mayor experiencia y preparación para atender a los infantes sordos, argumenta que se puede generar una comunicación global con gestos, posturas y lectura de labios lo complejo llega a la hora de enseñar el algoritmo de algo más específico, por su parte el docente argumenta que el problema de la discapacidad subyace en la comunicación, explicando que su formación fue escasa sobre las discapacidades y como atenderlas.

III.3. Saberes basados en la experiencia

En este apartado se da cuenta de los saberes basados en la experiencia que, como menciona Porlán et al. (1997) son los conocimientos empíricos que los sujetos tienen y fueron forjando con base en su experiencia a lo largo del proceso de enseñanza.

El docente da cuenta de este tipo de aprendizaje. Como vimos, la experiencia y conocimientos del docente para poder enseñarle a la alumna eran muy pocos, entre otros, no conocía la lengua de señas, así que busco ir aprendiendo a la par de la niña LS. Primero para poder entenderse, es decir saludos, despedidas y así poder

trabajar con lo básico, él menciona que ambos fueron experimentando y aprendiendo uno del otro,

(...) precisamente era un intermediario y dentro de esto lo que si te puedo decir es que a lo mejor es que experimentábamos, experimentábamos la alumna y yo experimentábamos en el aspecto de comunicarnos porque a lo mejor nos íbamos por partecitas para aprender a decir “Hola”, “Adiós” “¿Cómo estás?”, “Realiza esto” “Libreta”, ciertas cositas en específico, pero había momentos en los que como yo te explico que veas un video, como yo te explico que realices un trazo ¿sí?, entonces una o le enseñabas el trazo a través de las grafías o la otra intentaba interpretar con el lenguaje y te ibas ahora si como... (Docente, octubre 2021, vía zoom).

Reconoce el conocimiento que le deja la experiencia con ella, el docente pudo cambiar su concepción sobre el infante sordo y al mismo tiempo se da cuenta que en comparación con la especialista ella al tener más experiencia ateniendo población con discapacidad busca irse formando, aprendiendo y conociendo más de algunas de las discapacidades que se le presenten. Como el mismo docente afirma.

Yo creo que a partir de estas experiencias es donde se (...) se identifica ¿No? Cuales son las condiciones y qué se puede hacer yo te podría decir dentro de mi panorama a lo mejor es limitado (...) . es el que en algún momento a nosotros nos va a recaer como docentes de decir “podemos tomar esto” “podemos retomar el otro” “podemos hacer aquello” Entonces sí...(Docente, octubre 2021, vía zoom).

Como la experiencia cambio su visión ya que no siempre dentro de las escuelas regulares se hace visible la existencia de alumnos vulnerables, no solamente infantes con discapacidad sino también infantes indígenas, niños repatriados, infantes jornaleros, etc.

Porque yo creo que de manera personal sería muy difícil que una institución pudiera retomar algo como este punto que es importantísimo ¿No?, Yo le puedo decir importantísimo porque yo ya viví ya tuve la experiencia, pero a lo mejor en opiniones de otros compañeros sería a lo mejor un tema que no tuviera mucho interés... (Docente, octubre 2021, vía zoom).

La importancia que cada docente le da a la inclusión dependerá de las experiencias de cada uno y con ello se pueden llegar a reestructurar concepciones tanto de la discapacidad, alumnos vulnerables como de la educación inclusiva.

III.4. Guiones y rutinas

Los guiones y rutina escolar sirven como herramienta para poder dar cuenta de las acciones tomadas a cabo por la escuela para recibir, atender y para la permanencia de infantes sordos, este es otro tipo de conocimiento basado en actividades que se realizan cotidianamente en un contexto escolar. Según Porlan et al (1997, P. 159) “cuando los profesores hablan de lo que hacen, hablen más bien de lo que, atendiendo a sus creencias y principios explícitos, deberían hacer” (Porlán et al., 1997, p.159). Es decir, en este apartado se describe lo que dicen los sujetos sobre las acciones tomadas a cabo por toda la comunidad educativa para la atención de una infanta sorda desde lo que piensan que “se debe hacer” y que nos hablan también de sus concepciones.

Primeramente, los niños y niñas con algún tipo de discapacidad son canalizados por la USAER a la Escuela Regular, la especialista nos explica que intenta que estos sean canalizados a escuelas en las que hay otros casos iguales.

Posteriormente, las unidades buscan apoyar la inclusión educativa en las escuelas regulares a los que canalizan al alumnado:

(...) pues las apoyamos en lo que tiene que ver con la inclusión educativa, más no en toda la inclusión educativa ¿Por qué?, La

inclusión educativa como tal es responsabilidad de las escuelas, USAER en específico apoya a las escuelas para la inclusión de los alumnos que presentan discapacidad, que presentan aptitudes sobresalientes o que presentan trastorno de déficit de atención algún trastorno de aspecto autista, dificultades severas de aprendizaje, dificultades severas de comunicación o dificultades severas de la conducta y entonces eso te genera que tengas que apoyar al docente, asesorarlo, brindarle herramientas, decirle como, apoyarlo en la planeación, en los ajustes de planeación, en diversificación, en valorar a los niños, ...implica también que trabajes con los chicos (Especialista de USAER, octubre 2021, vía zoom).

El docente, por otro lado, explica que ellos no tienen mucho protagonismo en relación a la recepción de población con discapacidad, ya que únicamente a ellos se les asignan los estudiantes.

Posterior a la recepción de la infante sorda dentro de la escuela la especialista comparte qué es lo primero que se hace como comunidad educativa

(...) lo primero que se hace es conocer, entonces se brinda información, se aborda en el consejo técnico, a partir de que supieron que estaba esta pequeñita pues el director me solicitó que todos tomaran lengua de señas en consejo técnico y entonces me brindaban una hora para poder abordar lengua de señas, fue de lo primero que se hace. (Especialista USAER, octubre 2021, vía zoom).

Las primeras acciones propuestas por el director y llevadas a cabo por la especialista para la atención y permanencia de la niña sorda fue enseñar lengua de señas a todo el personal educativo para poderse comunicar con ella, lo que, como veremos más adelante, revela una concepción de la inclusión que no es solo que se incluya al niño sordo, sino que la comunidad se incluye en la lengua y la cultura de éstos.

Otro momento es el de diagnóstico, a cargo de la especialista, de lo que sabe o no el o la alumna. Así, la especialista relata cómo se dio cuenta de que la niña sorda no era competente en lengua de señas, a pesar de haber cursado en otra primaria hasta el 6 grado, y determinó que había que enseñarle LSM, apoyándose de lo que la niña ya sabía:

Entonces me di cuenta que sí sabía dactilología, ah bueno, entonces aprovechamos la dactilología para que ella pudiera empezar a tomar dictado, empezara a saber de qué se trata, para ubicarla en lo que era la clase, de lo que se estaba trabajando se utilizaban las claves fitzgerald, las claves fitzgerald se ponían en el pizarrón y con la pregunta ¿Qué? (Especialista de USAER, octubre 2021, vía zoom)

El trabajo y organización entre el docente y la especialista es, sin duda, una de las partes más importantes y dependen el uno del otro, sin embargo, las funciones y las respuestas de cada uno son diferentes, por un lado el docente, como ya lo dijimos, explica que, tanto la alumna como él, iban aprendiendo juntos. Este trabajo, en compañía de la especialista ya que ella les enseñaba LSM a ambos:

Porque los dos, tanto ella como yo íbamos de la mano y lo que hacíamos era practica de lo que ya se había o ya se estaba enseñando ¿sí?, el trabajo que llevábamos con la maestra Lety, tanto lo que ella iba aprendiendo como lo que yo iba observando o entre los tres, o en el dado caso que la maestra Lety con la niña o en este caso su servidor con la niña pudiéramos practicar pudiéramos ir avanzando en este sentido, no traía un lenguaje como tal (Docente, octubre 2021, vía zoom).

Los métodos y modos para la enseñanza de contenidos curriculares fueron aplicados de manera diferente entre docente y especialista, apoyándose de lo que la alumna ya sabía, es decir, el docente se apoyó de elementos dentro del contexto escolar que la alumna tenía previamente ya estructurados, sin embargo también

reducía la complejidad de los temas para que fuera más sencillo para la niña entenderlos

Yo daba la clase normalmente, que ella nada más me observara y observara a sus compañeros que estaban haciendo, había incertidumbre porque al principio si era como de “y yo que hago”, “estoy viendo que los demás escriben estoy viendo que esto” entonces es donde le mencionaba el hecho de adaptar o adoptar principalmente el que podía copiar las cosas, veía lo que se estaba escribiendo o lo que se presentaba y lo escribía, ya posteriormente ya le dedicaba un espacio alguna definición o si se tenía que anotar algo ella lo anotaba y ya posteriormente me sentaba con ella y nos bajamos al nivel, nos bajábamos al nivel eso si era básico el bajarnos al nivel en el que estábamos, si hablábamos de suma no vamos a hablar que estábamos sumando cinco mas, mas, mas seis o doce mas ocho no, eran sumas referentes o al nivel que ella se encontraba (Docente, octubre 2021, vía zoom).

Algo interesante, que reporta el docente, es cómo trataba de hacer para que la niña no se sintiera señalada o estigmatizada:

Ya posteriormente yo le dedicaba un espacio, esto yo lo hice o lo tomé un poquito mas para no generar como que (...) ese distanciamiento a lo mejor con sus compañeros, de exhibición ¿sí? (...) de decir “tu tienes que hacer esto porque no puedes” no, al contrario, era de todos tomamos la clase y de ahí, de lo que se estuvo viendo, ahora sí como pretexto de decir “a ver tráeme tu libreta, te voy a poner unos ejercicios” como que ya un poquito mas personalizados ya no era más de que pudiéramos exhibirla en ese aspecto (Docente, octubre 2021, vía zoom)

Por otro lado, la especialista se apoyaba de lo que la niña ya sabía, es decir, dactilología, en conjunto de los recursos tecnológicos, computadora con internet,

impresora, proyector, etc. Pero entiende que el docente debe generar sus propias estrategias con lo que tiene y con lo que se le brinda

Entonces tú le apuestas mucho a que los maestros también ellos generen sus propias estrategias, tu les das la información, les asesoras si te preguntan les dices, por ejemplo esta cuestión de las posturas esta en un cuadernillo de la SEP fue del primer material que le di al maestro, del primer material que le di también fueron el alfabeto y todo lo que pude de señas, saludos, despedida y como pudiera enfocarse en primera estancia, pero ahí también entra en juego varias cosas porque el maestro pues está aprendiendo señas, los maestros están aprendiendo señas pero la niña en si no las conocía. (Especialista de USAER, octubre 2021, vía zoom)

Otra manera de apoyo para el docente y la especialista, fue una niña oyente de 2o grado, la cual ayudaba con la comunicación entre la niña sorda y el resto de la escuela ya que la infante de segundo grado venía de una familia de padres sordos, por ello servía como puente de comunicación

Teníamos otra pequeña en 2° grado. Esta otra pequeña no era sorda, ella era oyente pero era hija de padres sordos los dos, entonces con esta chiquita fue al revés, como una persona sorda que nace en oyentes ella, al contrario, ella era una persona oyente que había nacido en familia de personas sordas, entonces ella se comunicaba perfectamente con esta niña y ella era la que le ayudaba para resolver los exámenes para comunicarse porque además como esta chiquita desde que nació había estado con personas que no escuchan, entonces sabía interpretarla muy bien y sí era de muy buen apoyo, entonces ella era la que en gran medida apoyaba a Yanis para muchas cosas. (Especialista de USAER, octubre 2021, vía zoom).

Por otro lado, la especialista nos da una idea de cómo se hace este trabajo conjunto:

Ahí el maestro tiene que anotar que está viendo, si esta viendo sumas, si esta viendo restas, si esta viendo problemas, si esta viendo quebrados, si está viendo este (...) historia ¿Qué de la historia? Luego ¿cómo? Entonces complementa el “Que con el cómo” pero la niña sabe de lo que se está hablando, muy a lo general, ¿Qué tanto de eso entendía? Yo (...) yo imaginaba que si entendía lo suficiente como para ubicarse. (Especialista de USAER, octubre 2021, vía zoom).

Porlan et al. (1997) explican que el tipo de concepción dentro de las rutinas y guiones de acción hace referencia a lo que según las creencias de los docentes deberían de hacer. En este sentido, la especialista misma nos dice que el trabajo *ideal*, en conjunto con el docente, consiste en brindarle información, herramientas para trabajar con la alumna sorda y hacer adaptaciones en planeaciones para mejorar el proceso de enseñanza ya que se vuelve más complejo considerando que ni la alumna ni el docente eran competentes en LSM. Sin embargo, esto no sucede

Mira el trabajo ideal entre el maestro y yo es que el me dé su planeación los lunes a partir de ahí yo hago la adecuación o los ajustes para la niña y hubo veces en que si lo pudimos hacer, que él me daba su planeación entonces yo sabía que esa semana el iba a abordar en la historia de México el periodo del porfiriato por ponerte un ejemplo. Entonces ya a ella le adelantaba todo el campo semántico que tenía que ver con eso, con dactilología, con señas para que ella entendiera con videos también de lo que se iba a tratar, si por ejemplo el “IPPLIAP” (Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje, IAP) . tenía algún cuento o algo que le pudiera servir en señas pues se lo pasaba previo a, ese es el ideal, pero realmente muy pocas veces se pudo hacer de esa manera, muchas veces lo ajustes los teníamos muy avanzados, cuando ya el maestro iba muy a la delantera de lo que iban planeando y hacer un ajuste para una persona sorda realmente si es muy complicado y lo que hacíamos pues era simplificar, si por ejemplo, iban a ver este (...) no sé, continente americano, y no sé, división política, pues entonces le

adelantaba o yo le bajaba el nivel y veíamos señas de los estados y los países que (...) pues como lo mismo, pero mas sencillo y ya en señas...y en aula de apoyo no ahí en el salón, en el salón si me sentaba yo con ella y la apoyaba en que le mostraba videos, le mostraba imágenes con dactilología pero no era siempre. (Especialista de USAER, octubre 2021, vía zoom).

Esto tiene sus consecuencias en el proceso. Según refiere el docente, la niña copiaba todo lo que veía en el pizarrón, le enseñaba a la niña lo más básico de la clase a través de videos, e imágenes, el trabajo del docente también fue hacer las adecuaciones correspondientes por su propia cuenta, ella posteriormente lo reforzaba con la especialista en un salón separada del resto de la clase, la especialista al ser competente en lengua de señas, le enseñaba a la niña señas, veía con ella campos semánticos a partir de las claves Fitzgerald, las cuales tienen como finalidad enseñar a los sordos la estructura del lenguaje para posteriormente adquirir el lenguaje oral o la lengua de señas, la alumna apoyada de la especialista también practicaba la dactilología, de esta manera la niña al conocer el alfabeto deletreaba las letras de alguna palabra para poder observar imágenes de la misma. A pesar de utilizar estos métodos de enseñanza, la niña nunca fue competente en lectoescritura

Como se menciona en el estado del arte, algunas investigaciones como la de Del Giúdice y Diez (2016) y la de Álvarez y Pérez (2013), mencionan que la mayoría de las problemáticas que surgen en el ámbito escolar tienen su origen principalmente de la carencia de habilidades comunicativas, ya que la escuela tiene una participación importante para la adquisición de la lengua de señas, ¿Pero como la escuela va a enseñar LSM si no tiene docentes que sepan LSM? Lo que vemos es que el docente va creando sus propias estrategias con el apoyo de la especialista, pero también con base en lo que va experimentando a partir de sus experiencias anteriores, entre las cuales, como vimos en un apartado anterior, su comparación con la idea que tiene del modelo de las escuelas indígenas.

Esto hace que, aunque tanto la especialista como el docente coinciden en que su primera lengua sea la lengua de señas o en su equivalente, que se comuniquen con señas corporales o gestos, para su segunda lengua ambos difieren ya que para el docente la escritura sería lo ideal para la adquisición de una segunda lengua y menciona que el braille podría ser una buena opción su propia interpretación del modelo, según la cual no es necesario oralizar:

(...) lo otro es más avanzado que es el lenguaje del braille, también ayudaría muchísimo en esta parte ¿por qué? porque es a lo mejor iniciar de diferentes idiomas, ¿no?, si puedo hablar yo inglés, francés, italiano, japones ¿por qué no hablar el lenguaje de señas?, ¿por qué no identificar el braille? ¿sí? Que ya en este caso es un poquito más fácil porque es a través del tacto, pero si yo al niño lo intento incluir o lo intento que se introduzca a esta parte yo siento que ya sería un poquito más fácil, porque ya lo ve, ya lo ve y ya sabe que, por ejemplo, tantos puntitos equivalen a tal letra, la forma en la que está escrita nos ayudaría (...) pero no vamos a querer correr cuando apenas vamos caminando. Es paso por paso, lo más viable serían las grafías primeramente posteriormente yo siento que sería el lenguaje, tratar (de) incluirlos al lenguaje de señas y ya si podemos aprender otro tipo lenguaje como tal se podría hacer (Docente, octubre 2021, vía zoom)

Mientras que para la especialista la segunda lengua idealmente sería la lengua oral.

La segunda lengua del bilingüismo sería el lenguaje oral... estoy convencida de que sí lo pueden hacer porque yo lo he visto, no tengo muchos así casos que comentarte pero sí lo he visto entonces sí yo creo que lo primero es comunicarse como sea pero que te comuniquen con LS de preferencia y sino pues con una comunicación ampliada con lo que tengas a la mano pero que se comunique y ya oralizarse pues ya sería la segunda lengua (Especialista de USAER, octubre 2021, vía zoom).

Esta opinión de la especialista nos deja ver una ambivalencia entre sus declaraciones anteriores sobre el MEBB y es diferente a la que en esta tesis se tiene sobre el bilingüismo, ya que una forma de respetar los derechos y crear inclusión para las personas sordas es el bilingüismo pero no en su forma oral, ya que esto rompe con el concepto de inclusión. Sin embargo, como ya lo habíamos mencionado, la última palabra la tienen los familiares.

III.5. La concepción de educación inclusiva

En este apartado abordamos la concepción sobre la educación inclusiva de nuestros sujetos desde las teorías implícitas que, según Porlán et al. (1997), son concepciones no conscientes con las que se sostienen, muchas veces, prácticas de enseñanza tradicional, pero que son también el producto de la experiencia.

Las acciones tomadas a cabo por los y las especialistas, en conjunto con el trabajo docente, ayudan a la construcción de espacios inclusivos, entendamos que el concepto de inclusión que se tiene para esta investigación considera que son las acciones proactivas por parte de toda la comunidad educativa las que ayudan a forjar una educación inclusiva. Es decir, la participación de docentes, directivos y alumnado aprendiendo LSM para poderse comunicar con el o la alumna silente y, si retomamos el concepto de inclusión como participación del INEE (2019), en este tipo de inclusión no se preocupa solamente por la inserción del infante dentro de la escuela sino también por sus procesos educativos, solo de este modo podemos considerar que son políticas públicas inclusivas.

Para Vilanova et al. (2010, p. 55) la concepción depende del nivel de conocimiento que se tenga (...) “las ideas de carácter intuitivo que poseen los sujetos respecto de los procesos, las condiciones y los resultados involucrados en la enseñanza y el aprendizaje”

En este sentido, la especialista y el docente, sujetos de esta investigación, tienen una idea similar de inclusión que refiere a no separar a los niños con discapacidad,

la respuesta de la especialista es más completa y es similar a la postura que se tiene en este trabajo de tesis;

Pues aquella que abre puertas a todos, que elimina filtros pero que no solamente los recibe sino que les da una respuesta, en el caso de (...) de una institución educativa pues educativa elimina barreras, tiene prácticas, una escuela que tiene prácticas, tiene actitud, tiene cultura(...) de aceptar la diversidad, de dar una respuesta de calidad yo creo que entre mas es inclusiva es una escuela de...de mayor calidad es el servicio que brinda. (Especialista de USAER, octubre 2021, vía zoom).

El concepto declarado que ella tiene sobre la inclusión educativa con base en su experiencia y desde sus saberes es acercado al que se tiene en esta investigación para la cual, como vimos en Perales et al. (2012) la construyen primeramente los docentes poniendo a funcionar un espacio que rompa barreras y que practique acciones en favor de las personas con discapacidad, no solamente incluir al alumnado silente, sino que es importante que todos los individuos que forman una comunidad escolar ayuden a crear una nueva, tomando conciencia y reconociendo al otro, participando con equidad e igualdad, no solamente la escuela debe recibirlos, sino que debe darles una respuesta para su permanencia, crear ambientes inclusivos como declaran los sujetos que se crearon en esta primaria, en la cual se respeta la cultura del sordo y se entiende que pertenecen a una comunidad propia.

El docente, de la misma forma que la especialista, postula por no separar ni excluir personas con discapacidad y argumenta que con esta experiencia eliminó barreras que comúnmente separan a las personas con discapacidad del resto de la comunidad. Es decir que, cuando se le pregunta sobre la educación inclusiva, aunque no tiene un concepto explícito claro y no da una respuesta concreta, lo asocia al hecho de que su experiencia le permite visibilizar a la inclusión:

La palabra inclusión, la educación inclusiva como tal es algo que si vino a realzar ¿si? Esta parte de voltear a ver a los que teníamos a lado ¿no? porque siempre los hemos tenido, vuelvo a repetir, siempre los hemos tenido atrás, enfrente a lado, izquierda, derecha, han estado ahí, pero no se les tomaba en cuenta (Docente, octubre 2021, vía zoom).

Pero también da cuenta de que la inclusión es la respuesta a una directiva:

Hace aproximadamente tres años que se incluyó la palabra inclusión (...) al artículo como tal (...). pero anteriormente era como que muy separado no sé si en algún momento has platicado con otros maestros te van a decir que en las escuelas era muy difícil que encontráramos alumnos que tuvieran una discapacidad ¿Por qué? porque era de “No se puede atender, señora llévelo a un lugar especial o señor llévelo a un lugar especial”. Entonces, desde ahí partías ... en el que las mismas escuelas no abrían esa oportunidad de poder incluir a cada uno de los niños que a lo mejor requirieran este servicio. Hoy en día ya hay un poquito más (...) ya se toma el tema porque la misma ley lo marca, ¿sí? Lo marca en el sentido en el que “Si no lo haces tienes una sanción”, pero solamente de esa manera porque yo creo que de manera personal sería muy difícil que una institución pudiera retomar algo como este punto, que es importantísimo ¿No? (Docente, octubre 2021, vía zoom).

Pero la especialista también duda sobre si las condiciones de los espacios que atienden exclusivamente a infantes sordos no serían mejores que la escuela regular

El ideal sería que ella estuviera aparte, en otra atención que le esté enseñando señas y para eso ella iba al DIF al lengua de señas pero no pudieron continuar o sea no (...). que no fueran los únicos en la escuela, que de alguna u otra manera hubiera mas alumnos sordos con los que pudieran convivir, pudieran platicar, sino estar en el mismo grupo al menos si convivir en la misma escuela, que a pesar de estar en una escuela regular digo y a pesar a lo mejor esta mal

dicho, digo a pesar en el sentido de que (...) de que no van por ejemplo a una escuelas IPPLIAP especializada para alumnos sordos si puedan convivir con personas sordas en otros ámbitos...no sé, en alguna institución alterna, aprendiendo lengua de señas con ellos...no se de otra manera pero que pudieran tener contacto con la cultura del sordo, entonces que no fuera la escuela el único recurso(Especialista de USAER, octubre 2021, vía zoom)

Es decir por un lado es importante llevar a cabo la inclusión educativa y que de este modo se inserte a infantes sordos en escuelas regulares, sin embargo las condiciones que en muchas ocasiones brindan las escuelas no son las ideales y se pudiera pensar que tendrían una mejor atención es un espacio con personas especializadas y en una comunidad mayormente silente. De hecho, la especialista, intenta redirigir los casos de niños y niñas sordos a escuelas en las que haya otros casos:

De hecho como USAER tenemos un directorio de todas las instituciones que en algún momento nos pueden ayudar tanto para valorar a niños como para brindar atención alterna a la escuela regular... hay bastantes a veces no muy cercas, muy cerca perdón pero si hay bastantes.(Especialista de USAER, octubre 2021, vía zoom)

Por su parte el docente, a pesar de las dificultades y, tal vez por no poder medir la dimensión de la tarea, de no poder reconocer la noción de cultura silente, o por la tradición que posee sobre la integración en la población indígena, tiene menos dudas que la especialista:

Mis logros sería a lo mejor primeramente derribar esa barrera, esa barrera de (...). de reconocer que existen muchas cualidades en muchas personas ¿Sí? A pesar de que sí, llámese discapacidad llámese de otro nombre, esto fue uno de las primeras partes que yo visualizo poder quitar esa barrera de decir "no todos somos (...). No

todos somos diferentes” “todos somos iguales”. Por lo regular le he dicho, he trabajado con diferentes casos en donde hay que incluirmos hay que hablarles por igual y saber yo creo que en esa parte de decir “aquí se puede hacer esto y aquí se puede hacer el otro” tomando las consideraciones de ... no darlos a conocer, o como mencionábamos, no exhibirlos. En ese sentido, sabemos que tenemos algunas condiciones, pero no por eso quiere decir que voy a estar a la expectativa de poder separar o de poder tomar otras acciones, al contrario, yo creo a lo mejor es buscar una parte en donde...en donde todos convivamos todos estemos en un solo sentir en un solo momento de ver (Docente, octubre 2021, vía zoom)

Otro punto en el que la especialista y el docente difieren, como ya la habíamos visto, es en el siguiente paso después de la introducción del lenguaje de señas, cuando la especialista habla de enseñar el lenguaje oral y el docente de no oralizar, habla de introducir el Braille.

Sin embargo, se nota que tanto el docente como la especialista conciben que la inclusión no es sólo para el alumno o alumna sorda, sino, como lo refieren Arias et al. (2012) y Cruz (2008), incluir al resto de la población escolar en la lengua y la cultura silente. Ambos autores hablan del impacto que tuvo la enseñanza de la LS para el resto de la comunidad estudiantil, tanto docentes, alumnos, y el director aprendieron algunas palabras en la LSM para poder comunicarse con la alumna sorda. El docente creaba ambientes inclusivos dentro del salón de clases, ya que incitaba al resto de los alumnos a practicarlas, mediante saludos, despedidas, permisos dentro del salón, etc. Del mismo modo se brindaba información a toda la comunidad estudiantil sobre la discapacidad de la alumna. La especialista y el docente trabajaban y le enseñaban de forma que la niña continuara y se desarrollará dentro de la escuela, esto repercutió en uno de sus logros ya que la alumna sorda se sentía motivada en aprender. El docente deja ver esto cuando dice en forma de crítica:

Como lo mencionamos todo va enfocado hacia (...) .hacia los que estamos bien se podría decir, hacia los que estamos bien y

lamentablemente pues consideramos que los que están un poquito alejados son los que tienen que acercarse y no los que están en el centro tengan que alejarse (Docente, octubre 2021, vía zoom)

Es importante retomar la experiencia empírica que tuvo el docente en cuanto a la discapacidad en su labor docente ya que con esto pudo replantearse su concepto sobre la misma y eliminar barreras que previamente tenía así como la estructura de sus concepciones, tomando en cuenta a toda la comunidad escolar para formar ambientes inclusivos

III.6. Problemas y fortalezas

Cerramos este capítulo dando cuenta de las problemáticas que enfrentan los docentes en la atención del alumnado sordo, pero también de las fortalezas que se identifican en sus declaraciones.

En primer lugar, en cuanto a la estructura que debería tener la USAER dentro de la escuela se espera contar con maestros y un equipo de apoyo, entre ellos un psicólogo, un trabajador social, un maestro en comunicación, directivo, administrativo, pedagogo, sin embargo, esta escuela no cuenta con todos los perfiles es por ello por lo que la especialista se encarga de atender todas las funciones, todas estas recaen sobre la USAER

Mmmm, no yo soy maestra de apoyo, en esa escuela yo estoy como maestra de apoyo y bueno las labores del maestro de apoyo pues son específicas hacia pedagogía, pero si no tienes maestro de comunicación pues tú le entras (Especialista de USAER, octubre 2021, vía zoom).

La importancia de tener todo el equipo completo de USAER en la escuela es fundamental ya que la especialista al no contar con su equipo de trabajo completo se ve en la necesidad de buscar alternativas para apoyar a todos los infantes con discapacidad, dar atención a los docentes y al resto de la comunidad escolar. Esto, como vimos, hace que el seguimiento de la planeación del docente no logre

coordinarse como ella refiere que sería el ideal. Sin embargo, este trabajo en conjunto no se puede lograr por diversas situaciones, principalmente la que considero más visible es la falta de comunicación. La niña y el docente, como ya se mencionó anteriormente, no eran competentes en lengua de señas, esto aumentaba la dificultad para poderse comunicar, ya que la especialista tiene como primer trabajo enseñar LSM a la infante sorda, en conjunto con el docente, a la par de eso, se le deben brindar los conceptos básicos y generales de los temas acorde al grado escolar en el que se encuentra la niña.

Otra de las principales problemáticas que el docente menciona, y que se vio agravada por la llegada de la pandemia de SARS-CoV/ COVID-19 que no les permitió que pudieran continuar con el ciclo escolar y ocasionó la deserción de la alumna en el último grado de primaria, es la poca secuencia que existe entre un maestro y otro, ya que al tener un maestro diferente cada año la niña debía empezar desde cero junto con el nuevo docente.

Yo a la niña la recibí en 6° grado, entonces en sexto ya (...) el hecho de ir cambiando el grado constantemente es iniciar de cero ¿sí? ¿Por qué? Porque lo que yo aprendí no le puedo dar continuidad en esta cuestión y hasta la secundaria no le pude dar continuidad, siento que para la maestra de primero fue lo mismo, cuando iba aprendiendo se cierra el ciclo y vámonos con otro maestro (...) y se tuvo que hacer el cambio, entonces me doy cuenta porque no pasábamos de lo básico (...). Para poder entender, aun así, aunque le hubiera tocado a algún docente o alguna maestra que supiera el lenguaje de señas hubiera sido complicado porque la niña iba...íbamos avanzando de cero, (...) y era de cero porque la forma de enseñar que yo le tenía era muy diferente a lo mejor al maestro de quinto o al maestro de cuarto entonces siento que si fue como una piedrita en el zapato en ese sentido (docente, octubre 2021, vía zoom).

Este cambio de docentes hace que la experiencia que desarrolla un docente se pierda y, como lo declara, empiecen de cero. De la misma manera, reporta como vé los límites de la atención de diversas discapacidades:

El prepararme a lo mejor sería como una empujadora de todo ¿no? porque yo me puedo preparar en este caso, a lo mejor para atender a un niño con debilidad visual, puedo atender a lo mejor a un niño con debilidad auditiva pero ¿Qué tal si no me toca ninguno de estos niños? (docente, octubre 2021, vía zoom).

Con esto el docente se cuestiona a qué posibilidad tienen los programas de formación de prepararlos para todos los casos que se pudieran presentar.

Es importante reconocer también que una problemática se encuentra en los planes y programas de la SEP, ya que no están hechos con adecuaciones necesarias para la atención de personas con alguna discapacidad, sea sordera, ceguera entre otras, esto conlleva a que el docente tiene que buscar alternativas y ayuda para hacer las adecuaciones, sin embargo, no siempre cuenta con el apoyo de la especialista de la USAER ya que, como vimos, ella tiene la labor de atender a todos los alumnos con alguna necesidad que tengan dentro de la escuela.

El resultado de todo esto es que los aprendizajes para la niña sorda fueron realmente pocos

Incremento mucho el conocimiento de vocabulario de señas, de dactilología sobre todo aunque ella ya conocía el abecedario, no lo utilizaba para escribir y no se utilizaba en la clase, empezó a conocer otro tipo de comunicación con señas a partir de narraciones en lengua de señas... también en cuanto a matemáticas ella no tenía mayor dificultad en matemáticas ósea podía resolver muy bien operaciones básicas, no comprensión de problemas pero si resolver operaciones. (Especialista de USAER, octubre 2021, vía zoom)

Por otro lado, la especialista se enfrenta a problemas diferentes a los del docente ya que ella es la que brinda las propuestas de enseñanza con los padres de familia, pero aunque ella le apuesta al bilingüismo muchas veces los padres de familia no quieren seguir por la misma línea, y eso limita lo que pueden proponer ya que no solo se trata de que no los apoyen en casa, sino que pueden decidir cambiar a sus hijos de escuela sino están de acuerdo con lo que se les propone, como fue el caso con la niña atendida:

hay una decisión tienen que tomar principalmente los padres hacia donde se hacen y muchos maestros también, hay en la SEP muchos maestros que son terapeutas de lenguaje, que vienen como con esa formación y que favorecen el lenguaje oral y que enseñan a los pequeños como a hablar sobre todo en estos maestros de comunicación que yo te digo, si los llega a haber, si llega a haber maestros que se inclinan más por esta situación clínica más de recuperación que los que le apuestan al bilingüismo pero creo que cada vez son mas lo que van hacia el bilingüismo y hacía respetar toda esta cultura de las personas sordas y así acercar a los niños hacia su cultura (Especialista de USAER, octubre 2021, vía zoom)

Sin embargo, ella encuentra la problemática o la fortaleza principal en la disposición que se tenga por parte del resto del alumnado para crear ambientes inclusivos

Pues cuando los niños no tienen disposición a muchas...porque los separan pero cuando hay disposición es...por ejemplo yo lo que pude ver es cuando les empecé a enseñar señas a todos los niños...todos querían hacer el intento de comunicarse con ella y luego ella pues era muy abierta muy risueña, muy dispuesta pues favoreció que los chicos aceptaran. (Especialista de USAER, octubre 2021, vía zoom).

La especialista considera que la inclusión depende de la disposición del resto de las y los niños y de toda la comunidad educativa y que crear ambientes inclusivos

dependerá de la sensibilización que se haga sobre el tema, es decir sensibilizar a todos los participantes sobre la discapacidad, sea auditiva, motora, etc. También se considera que la inclusión depende del interés del infante silente de incluirse. Y en ese sentido, de lo que dan cuenta tanto la especialista como el docente en lo que declaran, es que el hecho de que la niña estuviera con otros niños y niñas hacía que se desarrollara con ellos y ellas en su vida de niña. Es decir, una visión positiva de la inclusión.

Así, aunque se enfrenten a esta serie de dificultades, lo que vemos en estos dos docentes, el encargado del grupo y la especialista, es la voluntad de aprender para atender a los y las niñas con discapacidades diferentes que reciben ya que, en palabras del docente:

“Nos juntamos y dijimos “bueno ya tenemos aquí... tenemos la situación entonces vamos a ver que tenemos que hacer, qué modificaciones hay que hacer o en dado momento los materiales que se deben de ocupar” (Docente, octubre 2021, vía zoom).

Como vemos, si bien en lo que declara el docente la niña silente no accedió verdaderamente a los aprendizajes requeridos por la serie de problemáticas que se confrontan y que hemos expuesto, también es cierto que lo que se deja ver es el enriquecimiento del personal educativo a través de esas experiencias. Sin embargo, se pone en cuestión parte de lo que es la inclusión ya que esta comprende el garantizar una educación de calidad (INEE, 2019) que, por lo menos en el caso revisado, no es posible alcanzar.

Conclusiones

Después del recorrido hecho en este trabajo, podemos decir que aunque la Secretaría de Educación Pública a puesto a funcionar el Modelo Educativo Bilingüe Bicultural no siempre se garantiza una educación de calidad para la población sorda. Múltiples obstáculos se presentan en el camino de las escuelas para la atención de esta población, de los cuales los sujetos de esta investigación han dado cuenta,

Uno de ellos es el de la formación. Como vimos la concepción de educación inclusiva para el docente, se ha desarrollado a través de la experiencia, más que de la formación. Es así que se ha logrado acercarse a una idea de la inclusión entendida como el incluir no sólo al niño o la niña silente, sino también al resto del alumnado en la cultura silente, como lo habían señalado Arias et al. (2012), de una manera tal que estos logren también verse reconocidos en su lengua y su cultura. Una actitud que le ha permitido al docente llegar a esta concepción, es la de reconocer que él es un aprendiz tanto como la alumna que atendió. Sin embargo, también da cuenta del constante cambio que existe entre docentes que atienden a esta población y, de la forma en que cada vez tienen que empezar de cero, tal y como él tuvo que hacerlo, lo que impacta en los aprendizajes que el alumno sordo puede adquirir.

Es así que tanto él, como la especialista ven la inclusión como benéfica para la socialización del infante sordo. Pero ambos, ven también las limitaciones en cuanto a los aprendizajes y, sobre todo la especialista, se pregunta si no sería dirigirlos hacia las escuelas especializadas donde pudieran desarrollarse en su lengua y cultura con otros semejantes y en donde los y las docentes estuvieran especializados en la lengua y la cultura silente. La especialista del USAER, quien tiene a cargo la formación y el apoyo del cuerpo docente, es la única responsable de llevar todos los casos especiales, así que atienda una diversidad de perfiles de discapacidad se va especializando según se presentan, lo que genera una mayor carga de trabajo, a la que se aúna la atención y formación de los padres de familia,

quienes, como vimos en el caso estudiado, no siempre entienden el sentido de la educación bilingüe.

Podemos decir que dentro de la escuela estudiada no se trabaja con el MEBB ya que el MEBB asume que contar con interpretes en LSM dentro del salón garantizará un mejor desarrollo en el aprendizaje de los infantes sordos, pero a partir de las respuestas de los sujetos, nos dimos cuenta de que esto no siempre sucede y que, la inclusión en lo que concierne a la educación de calidad, es difícilmente alcanzada

Para finalizar, considero que aun falta mucho por hacer en el ámbito educativo para uno de los muchos grupos vulnerables que se encuentran en México, a partir de todos los documentos e investigaciones revisadas y analizadas para esta tesis fue me posible forjar y tener una visión mas amplia sobre la inclusión educativa, la discapacidad, la cultura silente y del mismo modo abrir el panorama sobre lo que realmente sucede en una escuela regular que atiende población sorda. Sin embargo, también es importante mencionar que mi experiencia profesional trabajando con grupos vulnerables (en este caso infantes con discapacidad) me ha hecho replantearme mis concepciones sobre la educación inclusiva, así como cuál es el panorama ideal para brindar una educación de calidad a infantes vulnerables.

Considero que es no es suficiente incluir en el currículum las bases sobre dichos temas para que estos conocimientos ayuden a forjar un pensamiento crítico, analítico y reflexivo en los docentes sobre la discapacidad e inclusión, sino que es necesario aportar herramientas que le permitan al docente ampliar su concepción sobre la inclusión y del mismo modo definir claramente los logros a los cuales debe llegar tanto el docente como el infante inmerso en la educación inclusiva, así como la forma de alcanzarlos.

Termino este trabajo argumentando que en México estamos muy lejos de tener una educación inclusiva de calidad, que no es suficiente querer incluir a los infantes vulnerables sin las escuelas no cuentan con los recursos necesarios para esto, tanto

en la formación docente, como en la presencia de suficiente personal especializado que apoye estos procesos.

Referencias

- Alarcón, J. (1998). El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo. *Colección Pedagógica Universitaria* (29), 139-165.
https://www.uv.mx/cpue/colped/N_29/el_fen%C3%B3meno_del_biling%C3%BCismo.htm
- Alegría, J. y Domínguez, A. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 95-111.
https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART11924/alumnos_sordos_y_lengua_Escrita.pdf
- Álvarez A y Pérez C. (2011). Indicadores familiares y educativos asociados al aprendizaje de la lectura y la escritura en adultos sordos. Universidad Pedagógica Nacional
https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_10/0919.pdf
- Perales, C. Arias, E y Bazdresh, M (2012). Enseñanza bilingüe y bicultural para niños sordos en el nivel primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 43-63.
<https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1329/Ense%C3%B1anza%20bilingue%20y%20bicultural%20.pdf?sequence=2>
- Bobillo, G. (2003). La lectoescritura en las personas sordas. *Lingüista y Técnico de Formación de la Federación de Asociaciones de Xordos do País Galego*.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/118984/EB15_N138_P69-77.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bohorquez, L. (2014). Las creencias vs las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios. *Memorias del Congreso Iberoamericano de*

Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (Pp. 1-27). Buenos Aires, Argentina

https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/118984/EB15_N138_P69-77.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Castro, C. (2003). Aprendizaje del lenguaje en niños sordos: fundamentos para la adquisición temprana de lenguaje de señas. *Revista Psicología Científica.com [en línea]*.

<https://www.psicologiacientifica.com/lenguaje-de-senas-aprendizaje/>

Cely, M y Duque L. (2009). *El Singwriting como estrategia pedagógica para el desarrollo de la escritura bilingüe en el niño sordo [Tesis de grado]*. Bogotá Colombia Universidad de San Buenaventura, Bogotá.
http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/3213/1/Signwriting_estrategia_pedagogica_cely_2009.pdf

Cisterna, F.(2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1),61-71.

<http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>

Claros, R. (2009). La inclusión de las personas sordas como grupo étnico en los sistemas educativos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 63-75.

https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Kartchner_inclusion_personas_sordas_como_grupo_etnico-2009.pdf

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) (2018) *Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo (CDPD)*. CNDH.

<https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>

Cruz, M. (2008). La lengua de señas y la educación del sordo en un modelo bilingüe intercultural. *Ethos Educativos*, (41), 181-192.

<http://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/41-181.pdf>

Cruz, M. (2018). La evaluación del modelo educativo bilingüe para la comunidad sorda en México: un problema sin voz. *Voces de la educación*, 3(5), 40-48.

<https://oaji.net/articles/2017/5382-1525921908.pdf>

Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista Sociológica de Educación*, (326), 37-61

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c9058836-292c-4286-9325-2bbfea54f434/re32604-pdf.pdf>

De la Cruz. G. (2021). Culturas inclusivas en educación media superior: construcción y validación de instrumentos. *Revista Electrónica de Educación*. (56)

<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1159/1361>

Del Glúdice M y Diez M. (2016). Percepción del bienestar emocional y relaciones interpersonales en la calidad de vida de personas sordas en la etapa escolar. *Universidad de Buenos Aires Argentina*.

<file:///C:/Users/Familia/Downloads/5421.pdf>

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2018 a). *Ley General de Educación*, I Estados Unidos Mexicanos 19-01-18.

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2020). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Estados Unidos Mexicanos. 06-03-20

http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_060320.pdf

Domínguez, A.B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), pp. 45-51.

<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.pdf>

Gomez, R. (2013) La inclusión de la persona sorda en la educación superior. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/133/133>

INEE (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. México: INEE.

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2014). *La Discapacidad en México datos al 2014*. México INEGI.

<http://coespo.groo.gob.mx/Descargas/doc/DISCAPACITADOS/ENADID%202014.pdf>

Juliarena, G. (2012). Bilingüismo en sordos. En *Memoria Académica IV Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera. Experiencia, Desarrollos, Propuestas* La Plata, Argentina. Experiencias, Desarrollos, Propuestas.

https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2725/ev.2725.pdf

Martínez, J. (2011). *Métodos de investigación cualitativa*. Bogotá Colombia

<https://www.studocu.com/co/document/universidad-el-bosque/medicina-interna/metodos-de-investigacion-cualitativa-martinez/23597329>

Martínez, S. (2017). La Enseñanza a niños y jóvenes sordos en un contexto de educación bilingüe. *Memorias de XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luís Potosí, México.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0519.pdf>

Muñoz, M. L., López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.

<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/646/432>

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU.

https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2019). *Liderar el ODS 4 - Educación 2030*. ONU.

<https://www.unesco.org/es/education/education2030-sdg4>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2019a). *Trabajar juntos para la educación de las personas con discapacidad en el mundo entero*. ONU.

<https://es.unesco.org/news/trabajar-juntos-educacion-personas-discapacidad-mundo-entero>

Ortiz, M. (2018). *Alfabetización del niño sordo en español escrito como segunda lengua: propuesta de estrategias metodológicas para alumnos del segundo año de educación básica del INAL*. [Tesis de grado]. Ecuador Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

<http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/14517/ALFABETIZACI%C3%93N%20DEL%20NI%C3%91O%20SORDO%20EN%20ESPA%C3%91OL%20ESCRITO%20COMO%20SEGUNDA%20LENGUA%20PROPUESTA%20DE%20ESTRATEGIAS%20MET.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos.

<https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v15n2/02124521v15n2p155.pdf>

Rodriguez, A. (2009) La educación inclusiva es un derecho por eso es importante estar informado. España

<https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v15n2/02124521v15n2p155.pdf>

Rusell, G y de Lapend, M. (2010). Alfabetización de los alumnos sordos: español como lengua segunda. *Signo y Seña*, (22), 63-85.

https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Rusell_Lapend_Alfabetizacion_alumnos_sordos_espanol_lengua_segunda_2010.pdf

Rosado, A y Verástegui, M. (2013). Determinantes sociales que inciden en el acceso de jóvenes Sordos a la educación Superior. *Revista Especializada En Ciencias De La Salud* 16(2).

<https://www.revistas.unam.mx/index.php/vertientes/article/view/51709>

Sánchez, P. y de Tembleque, R. (1986). La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales. *Infancia y Aprendizaje*, (33), 3-26

https://www.researchgate.net/publication/271821483_La_educacion_bilingue_y_el_aprendizaje_de_una_segunda_lengua_Sus_caracteristicas_y_principios_fundamentales

Santana A y Freire (2019). Percepciones de sujetos sordos sobre la comunicación en la Atención Básica a la Salud. *Revista Latinoamericana de Enfermaje* pp. 1-9

<https://www.scielo.br/j/rlae/a/ykLMdS4pqbV49J97QJVdHqm/?lang=es&format=pdf>

Secretaria de Educación Pública (SEP) (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Subsecretaria de Educación Básica / Dirección General de Desarrollo Curricular.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

Secretaria de Educación Pública (SEP) (2012). Generalidades sobre el Modelo Educativo Bilingüe–Bicultural (MEBB). En *Orientación para la Atención Educativa de Alumnos Sordos que cursan la educación básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural*. (Pp. 54– 57) México: SEP.

https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Auditiva/1Libro_Orientaciones.pdf

Signoret, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles Educativos*, XXV (102), 6-21.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v25n102/v25n102a2.pdf>

Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (2022). *Plan de estudios. Asignaturas de la Licenciatura en Pedagogía*. (Página oficial).

<https://pedagogia.upnvirtual.edu.mx/index.php/plan-de-estudios/malla-curricular>

Vila, I. (1983). Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe. Universidad Central de Barcelona, Facultad de Filosofía y CCEE.

<file:///C:/Users/Familia/Downloads/Dialnet-ReflexionesEnTornoAlBilinguismoYLaEnsenanzaBilingu-668598.pdf>

Vidal, C., Isidoro M. y Bonilla, S, (2009). La lengua de señas mexicana en la educación de los niños sordos desde la perspectiva socio antropológica del modelo educativo bilingüe-bicultural. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México.

https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/1217-F.pdf

Vilanova, Silvia, Mateos María del Mar y García, María (2011), Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES II (3), 53-75.*

<https://www.redalyc.org/pdf/2991/299124244003.pdf>

Vilches, V. (2005). *La dactilología, ¿qué, cómo, cuándo...?. Hablar con las manos.net* [Página web]

http://www.uco.es/~fe1vivim/alfabeto_dactilologico.pdf