



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEV
Secretaría
de Educación



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD REGIONAL 304 ORIZABA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

ESPECIALIDAD PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA Y LA
INTERCULTURALIDAD

TESIS

**“DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE UN
ALUMNO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA PROFUNDA Y ALUMNADO
OYENTE DEL PRIMERO A DE TELESECUNDARIA PARA GENERAR UN
AMBIENTE ÁULICO INCLUSIVO”**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA

JAZMÍN OSORIO DE JESÚS

DIRECTOR DE TESIS

MTRO. HUGO EFRÉN LUNA DOMÍNGUEZ

ORIZABA, VERACRUZ

ABRIL 2019



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEV
Secretaría
de Educación

VERA
CRUZ
ME LLENA DE ORGULLO

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

06-FEBRERO-2019
Oficio No. UPN304/0047/2019
Orizaba, Veracruz, México

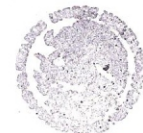
**LIC. JAZMÍN OSORIO DE JESÚS
EGRESADA DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
PRESENTE:**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de la Unidad 304 de la Universidad Pedagógica Nacional por este conducto le informo que como resultado del análisis y evaluación realizada por la Comisión Dictaminadora asignada a su trabajo de tesis *titulado, Desarrollo de competencias comunicativas de un alumno con discapacidad auditiva profunda y alumnado oyente del primero A de Telesecundaria para generar un ambiente áulico inclusivo*, éste ha sido dictaminado como **Aceptado**.

En virtud de lo anterior puede proceder a la impresión de su Tesis a efecto de tramitar el examen profesional para la obtención del grado de **Maestra en Educación Básica**.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

**MTRO. EUSEBIO CASTRO ARELLANO
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
Y DIRECTOR DE LA UNIDAD UPN 304**



S.E.V.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD REGIONAL
304
ORIZABA, VER

C.c.p. Archivo
amm

*Agradezco a todas las personas que contribuyeron en mi formación profesional y personal:
profesores, compañeros y compañeras; a mis estudiantes, familia, pareja y amistades.
Cada uno y una me aportó algo valioso para continuar con los estudios de maestría y
construir esta significativa investigación.*

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO UNO | |
| DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO Y PEDAGÓGICO | 7 |
| 1.1 Antecedentes | 7 |
| 1.2 Contexto socioeducativo | 15 |
| 1.2.1 Grupo de primero A de la Telesecundaria Justo Sierra..... | 18 |
| 1.3 Planteamiento del problema..... | 23 |
| 1.4 Propósitos..... | 61 |
| 1.5 Normatividad y políticas públicas | 61 |
| 1.6 Justificación del problema | 72 |
| CAPÍTULO DOS | |
| FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, CONCEPTUAL Y FILOSÓFICA | 75 |
| 2.1 Discapacidad: definición y características | 75 |
| 2.1.1 Tipos de discapacidad | 76 |
| 2.1.2 Discapacidad auditiva | 78 |
| 2.1.3 Tipos de discapacidad auditiva | 80 |
| 2.1.4 Situación en México de las personas con discapacidad auditiva | 82 |
| 2.2 Adolescencia..... | 85 |
| 2.2.1 Características de los adolescentes en educación secundaria..... | 88 |
| 2.2.2 Adolescentes sordos en educación secundaria | 91 |
| 2.3.1 Modalidad Telesecundaria | 92 |
| 2.3 Pedagogía de la Diferencia | 96 |
| 2.3.1 Diversidad y diferencias en la escuela | 98 |
| 2.3.2 Barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos sordos..... | 101 |
| 2.3.3 Educación inclusiva | 103 |
| 2.3.3.1 Ambiente áulico inclusivo | 105 |
| 2.3.3.2 Una educación inclusiva para alumnos con discapacidad auditiva . | 107 |
| 2.3.4 Educación especial | 108 |
| 2.4 Comunicación | 111 |
| 2.4.1 Enfoque comunicativo | 112 |
| 2.4.2 Competencias comunicativas | 114 |

| | |
|--|------------|
| 2.4.3 Lenguaje y comunicación en el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 ... | 116 |
| 2.5 Lengua de señas (LS)..... | 117 |
| 2.5.1 Antecedentes de la Lengua de Señas..... | 119 |
| 2.5.2 Lengua de Señas Mexicana (LSM) | 122 |
| 2.5.3 Modelo bilingüe en alumnos con discapacidad auditiva..... | 126 |
| 2.5.4 El papel del docente | 128 |
| 2.6 Estrategias para el fortalecimiento de las competencias comunicativas..... | 130 |
| 2.6.1 La sensibilización en el enfoque socioafectivo | 130 |
| 2.6.2 Aprendizaje cooperativo | 132 |
| 2.6.3 Mediación lingüística entre la LSM y el español..... | 134 |
| 2.6.4 El uso de los recursos tecnológicos..... | 135 |
| CAPÍTULO TRES | |
| ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS DE INTERVENCIÓN | 139 |
| 3.1 Enfoque y modelo de intervención | 139 |
| 3.2. Diseño de la estrategia de intervención | 140 |
| 3.2.1 Fase de sensibilización..... | 141 |
| 3.2.2 Fase de aprendizaje cooperativo | 143 |
| 3.2.3 Actividades permanentes: mediación lingüística entre LSM y español..... | 145 |
| 3.2.4 Actividad de cierre: clase en señas, letras y mímica | 146 |
| 3.2.4 Evaluación..... | 147 |
| 3.3 Aplicación de la estrategia | 150 |
| 3.3.1 Narración de la fase de sensibilización | 150 |
| 3.3.2 Narración de la fase de aprendizaje cooperativo..... | 158 |
| 3.3.3 Narración de actividades permanentes: Mediación lingüística entre la LSM y el español..... | 181 |
| 3.3.4 Narración de la actividad de cierre: clase en señas, letras y mímica | 185 |
| CAPÍTULO CUATRO | |
| RESULTADOS | 189 |
| 4.1 Fase de sensibilización..... | 189 |
| 4.2 Fase de aprendizaje cooperativo | 197 |
| 4.3 Actividades permanentes: Mediación lingüística entre LSM y español..... | 207 |
| 4.4 Actividad de cierre: clase en señas, letras y mímica..... | 212 |
| CONCLUSIONES | 215 |

| | |
|--------------------------|-----|
| REFERENCIAS | 221 |
| APÉNDICES | 231 |
| ANEXOS | 277 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Estilos de aprendizaje del grupo de primero A. Ciclo escolar 2017-2018..... | 19 |
| Figura 2. Lugar de origen de las y los alumnos del primero A. Ciclo escolar 2017-2018.. | 20 |
| Figura 3. Ocupación de los padres del grupo de primero A. Ciclo escolar 2017-2018..... | 21 |
| Figura 4. Ocupación de las madres del grupo de primero A. Ciclo escolar 2017-2018..... | 22 |
| Figura 5. Escolaridad de los padres de estudiantes del primero A. Ciclo escolar 2017-2018 | 22 |
| Figura 6. Escolaridad de las madres de estudiantes del primero A. Ciclo escolar 2017-2018 | 23 |
| Figura 7. Tipos de discapacidad con la cual han tenido contacto alumnas y alumnos del primero A..... | 56 |
| Figura 8. Trato que brindan estudiantes del primero A hacia personas con discapacidad.. | 56 |
| Figura 9. Percepción del grupo de primero A al saber que tendrían un compañero sordo . | 57 |
| Figura 10. Razones que dan algunos estudiantes sobre la dificultad de comunicarse con su compañero sordo | 58 |
| Figura 11. Organización general de la estrategia de intervención..... | 140 |
| Figura 12. Respuestas en los guiones para análisis de videos..... | 153 |
| Figura 13. Estudiantes siguiendo receta para preparar sándwich..... | 155 |
| Figura 14. Estudiantes expresando dificultades sobre la preparación de sándwich | 156 |
| Figura 15. Viendo fragmento de película Tiempos modernos | 157 |
| Figura 16. Organizando cuaderno de equipo..... | 159 |
| Figura 17. Elaboración de material para actividad "Compartiendo señas en la escuela" .. | 161 |
| Figura 18. Exponiendo señas con carteles..... | 163 |
| Figura 19. Exponiendo señas con cuaderno | 164 |
| Figura 20. Construyendo material para actividad "Juego con señas, escritura y cuerpo" . | 169 |
| Figura 21. Dado con señas | 171 |
| Figura 22. Juegos de seña-basta y carreras..... | 173 |
| Figura 23. Elaborando cuento | 179 |
| Figura 24. Presentación de cuento en señas | 181 |

| | |
|---|-----|
| Figura 25. Material para generar un ambiente alfabetizador..... | 185 |
| Figura 26. Clase en señas | 187 |
| Figura 27. ¿Qué sentiste al ver el video?..... | 190 |
| Figura 28. ¿Qué actitud tomaron los demás alumnos hacia Cuerdas? | 190 |
| Figura 29. ¿Qué opinas de la actitud de María hacia Cuerdas?..... | 191 |
| Figura 30. ¿Cómo crees que se sentía Cuerdas al tener una amiga como María?..... | 192 |
| Figura 31. Concentrado de respuestas de la película Una voz silenciosa | 193 |
| Figura 32. Concentrado de autoevaluación sobre la actividad "compartiendo señas en la escuela" | 200 |
| Figura 33. Puntaje alcanzado por cada equipo en la actividad "Juego con señas, escritura y cuerpo" | 201 |
| Figura 34. Concentrado de autoevaluación de grupos cooperativos en la actividad "Juegos con señas, escritura y cuerpo" | 203 |
| Figura 35. Puntaje alcanzado por cada equipo en la actividad "Cuento escrito y en señas" | 205 |
| Figura 36. Concentrado de autoevaluación de grupos cooperativos en la actividad "Cuento escrito y en señas" | 206 |
| Figura 37. Cuaderno de LSM | 209 |
| Figura 38. Análisis FODA sobre mi formación en LSM | 210 |
| Figura 39. Valoración del material didáctico colocado en aula | 211 |
| Figura 40. Valoración de la clase en señas, letras y mímica | 212 |

INTRODUCCIÓN

Si un genio saliera de una lámpara maravillosa y me concediera un deseo, no le pediría que los sordos pudiéramos oír sino que los oyentes aprendieran a escuchar con el corazón.

Graciela Rascón (2018)

Activista social sorda

A lo largo de nuestra historia las diferencias individuales y sociales fueron vistas como motivos para confrontaciones; hasta hace unas décadas, eran percibidas como un grave problema que debía resolverse a través de la unificación o uniformidad; a partir de esta visión, donde existía un tipo de persona y sociedad ideal, se construyeron prejuicios, así como descalificaciones por parte de grupos de ideología dominante hacía otros que eran y pensaban diferente.

Actualmente, a pesar de que aún existe tal ideología, ha ido disminuyendo debido a esfuerzos, sobre todo, de grupos que fueron excluidos, quienes siguen luchado constantemente para ser reconocidos y aceptados. Uno de ellos lo conforman las personas con discapacidad, quienes durante cientos de años habían sido deshumanizadas, minimizadas y rechazadas.

Las personas en situación de discapacidad han enfrentado grandes dificultades, sobre todo de discriminación por parte de diferentes sectores, no obstante, hoy en día se observa mayor sensibilidad y aceptación hacía ellos, lo que les brinda al mismo tiempo mayores oportunidades y autonomía. Cabe señalar que, a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea general de las Naciones Unidas, 1948) hasta la fecha, han sido muchas las leyes, políticas y programas que han buscado una sociedad igualitaria en derechos, donde también se ha sumado el trato equitativo, lo que de alguna manera cobijó a los grupos que anteriormente habían sido desfavorecidos.

En lo educativo, un avance importante fue la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), que inició una educación inclusiva que garantizó —por lo menos en lo

normativo—, el desarrollo personal y social de todas las personas sin importar su condición económica, física y social.

A pesar de un marco legal favorable, aún existen barreras que obstaculizan el desarrollo integral de las personas con discapacidad. Este es la situación de las personas sordas, quienes han tenido muy poco acceso a la comunicación en la lengua de señas donde, incluso, muchas de ellas tampoco han logrado desarrollarla, debido a falta de oportunidades educativas.

En México, es poco frecuente encontrar espacios públicos que desarrollen y utilicen la Lengua de Señas Mexicana (LSM), lo que impide que muchas personas sordas accedan a servicios y tratos pertinentes. En las escuelas, por ejemplo, existe poco apoyo que garantice una comunicación adecuada para ellas, aunado a la apatía y desinterés de muchos actores educativos.

Ante el panorama anterior, es necesario hacer esfuerzos para una sociedad más inclusiva, donde las diferencias sean oportunidades de aprendizaje que nos permitan convivir de manera positiva en la diversidad, mediante el diálogo, el respeto, la tolerancia, la empatía y cooperación; evitando siempre la discriminación y segregación, los cuales han sido males graves de nuestra sociedad.

Por todo lo anterior, la presente investigación lleva por título “Desarrollo de competencias comunicativas en un alumno con discapacidad auditiva profunda y alumnos del primero A de Telesecundaria para generar un ambiente áulico inclusivo”. Dicha temática surgió de la necesidad y preocupación docente por atender pertinentemente a un alumno con sordera dentro de un grupo de adolescentes oyentes, quienes habían tenido muy poca experiencia, casi nula, en el trato con personas sordas. Además, parte del interés profesional por fomentar prácticas inclusivas en el aula, como espacio de aprendizaje en conjunto.

Hay que señalar que las políticas educativas actuales han apostado por un paradigma que permita el reconocimiento de la diversidad, la aceptación de las diferencias y la inclusión educativa. Por lo anterior, el enfoque que permea esta investigación es el de Pedagogía de la diferencia, que la considera como riqueza y oportunidad de aprendizaje, algo, sin duda,

necesario en nuestra sociedad actual la cual sigue mostrando actitudes intolerantes ante diferentes expresiones y situaciones.

El propósito principal que me planteé fue construir un ambiente áulico inclusivo a través de una estrategia de intervención para mejorar las competencias comunicativas entre un alumno con discapacidad auditiva profunda y alumnos de primero A de la Telesecundaria de Coxolitle de Abajo Acultzingo, Veracruz, durante el ciclo escolar 2017-2018. La metodología de la investigación se ubicó en un modelo cualitativo, específicamente investigación acción lo que se realizó.

Para lograr lo anterior, tracé cuatro propósitos específicos que me guiaron para la consecución de lo establecido, estos fueron: a) identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrenta el alumno con discapacidad auditiva profunda; b) revisar los fundamentos teóricos y prácticos en torno a la discapacidad auditiva e inclusión; c) elaborar una estrategia de intervención para generar un ambiente áulico inclusivo que permitiera mejorar las competencias comunicativas en alumno con discapacidad auditiva profunda y finalmente, d) evaluar los alcances de la estrategia de intervención para conocer qué tanto se fortalecieron las prácticas inclusivas y las competencias comunicativas en el grupo de primero A y así brindar recomendaciones para hacer operativa las políticas educativas de inclusión en educación Telesecundaria.

Como se va esclareciendo, la investigación y estrategia de intervención se desarrollaron principalmente en el aula, con un menor alcance en la escuela; esto debido a las formas de organización interna del centro de trabajo, pero también porque consideré que el aula es el principal espacio donde las y los alumnos se relacionan entre sí, de manera más afectiva y el proceso de comunicación se produce cara a cara.

La estrategia que propuse para lograr mi propósito principal la denominé “Expresémonos con señas, escritura y cuerpo” la cual constó de dos fases: sensibilización y aprendizaje cooperativo, así como de actividades permanentes: mediación lingüística —el español escrito y la LSM—; cabe precisar que éstas últimas se presentaron desde inicio hasta el final de la estrategia. La intención fue favorecer la competencia comunicativa en el alumno sordo, así como en el resto del grupo.

Para presentar todo lo anterior, el trabajo que tiene en sus manos está organizado en cuatro capítulos que le dan una estructura completa. El primero de ellos contiene el *Diagnóstico socioeducativo y pedagógico*, que brindó soporte al problema de investigación planteado. En este se concentran algunos antecedentes de investigación sobre la atención a estudiantes sordos lo que ayudó a tener un panorama general de cómo se ha abordado dicha temática en diferentes contextos, pero, principalmente, contiene registros del diario de campo docente, entrevistas a profesores, especialistas y padres del alumno con discapacidad auditiva, lo que permitió conocer de manera profunda la problemática para, posteriormente, establecer los propósitos ya mencionados dentro de un marco legal e institucional, nacional e internacional.

El segundo capítulo, denominado *Fundamentación teórica, conceptual y filosófica*, contiene todos los soportes teóricos de la temática. Los tópicos centrales fueron: discapacidad, donde se expone una descripción, clasificación y situación de las personas con discapacidad en México; la adolescencia, como etapa compleja del desarrollo humano; la comunicación desde el enfoque comunicativo, así como las competencias comunicativas en el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 (SEP, 2011a). De igual manera, se aborda la lengua de señas como lengua materna de las personas sordas; así como la sensibilización y aprendizaje cooperativo como ejes importantes para la atención de personas sordas. También, en este capítulo se exponen los planteamientos de la Pedagogía de la diferencia, además de la educación inclusiva y el modelo bilingüe como paradigmas fundamentales para la inclusión.

El tercer capítulo, *Estrategias y metodologías de intervención*, contiene el diseño de la estrategia de intervención, así como su evaluación. En dicho capítulo se relata la aplicación de la estrategia la cual duró los meses de marzo a junio del 2018. La organización se presenta en dos fases y actividades permanentes (sensibilización y aprendizaje cooperativo; así como mediación lingüística entre español y LSM) describiendo cada una de las actividades realizadas. Las actividades se desarrollaron en diversas sesiones las cuales se narran de manera precisa con la intención de que el lector pueda comprender cómo se fue generando el proceso.

El último capítulo, *Resultados*, tiene la finalidad de describir y analizar los alcances obtenidos en la estrategia de intervención. Su organización respetó la estructura del tercer capítulo: fases y actividades. En el mismo se detallaron los efectos obtenidos mediante los

instrumentos de evaluación empleados: escalas estimativas, rúbricas, observaciones, análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas), autoevaluación y productos de las y los alumnos.

Posteriormente, el lector encontrará las conclusiones de la investigación, las cuales tienen la intención de analizar lo que se consumó en este proceso; sus logros y contribuciones, así como brindar recomendaciones que sean de utilidad a profesionales interesados en la atención de alumnos con discapacidad auditiva.

Para finalizar, este trabajo aporta elementos indispensables para la construcción de conocimientos en cuanto a la inclusión de alumnos y alumnas sordas en escuelas regulares y está dirigido principalmente a docentes de educación básica que atienden a alumnos con discapacidad auditiva, pero también a directores, padres de familia u otros agentes que se relacionen con la temática. No obstante, cabe señalar que el protagonista de dicha tesis fue el alumno con discapacidad auditiva, quien siempre tuvo total disposición para aprender y de quien espero, algún momento pueda leer lo que se construyó a su alrededor.

CAPÍTULO UNO

DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO Y PEDAGÓGICO

El propósito del primer capítulo de esta tesis de investigación es describir la problemática que se presentó en el aula del grupo de primero A de la Telesecundaria Justo Sierra, de la comunidad de Coxolitla de Abajo Acultzingo, Veracruz, ciclo escolar 2017 -2018, para posteriormente hacer un planteamiento del problema enfocado en cómo atender a la discapacidad auditiva profunda en el aula. Para ello, se mencionan el contexto en donde se ubica la escuela, las características del centro de trabajo y del grupo de alumnos y alumnas, de igual manera se detallan los resultados obtenidos de los instrumentos de investigación empleados tales como entrevistas, diario de campo y cuestionario, así como el marco político y legal de donde se toma el sustento normativo.

Los apartados en que se divide este capítulo, y que se presentan en el mismo orden, son: antecedentes, contexto, planteamiento del problema, propósitos, normatividad y políticas públicas, así como justificación del tema abordado. Con lo anterior, se espera que el lector encuentre toda la información que me llevó a ocuparme del tema de investigación, entendiendo de manera amplia la situación problemática, así como la importancia de dar solución a lo planteado.

1.1 Antecedentes

La atención a personas sordas, desde diferentes enfoques, contextos y prácticas, ha tenido como resultado diferentes estudios que nos permiten conocer la perspectiva existente sobre este grupo social, sobre todo las relacionadas al desarrollo de su aprendizaje. Las personas sordas son quienes tienen pérdida de audición; según la Organización Mundial de la Salud (OMS), “la pérdida de audición puede ser leve, moderada, grave o profunda [...] Las personas «sordas» suelen padecer una pérdida de audición profunda, lo que significa que oyen muy poco o nada. A menudo se comunican mediante el lenguaje de signos” (OMS, 2017a).

Unas de las preocupaciones del profesorado son el logro de aprendizajes e inclusión de estudiantes sordos en las escuelas, lo que ha llevado a generar diversos aportes en torno

al tema. Por lo anterior, en este apartado presento de manera general, cuatro investigaciones seleccionadas y un estado del arte sobre la enseñanza y el aprendizaje de alumnos con sordera, donde inicio con una descripción de cada una y al final menciono los elementos que retomo de ellas.

Delgado (2006), realizó una investigación bajo el nombre de “Metodología para la enseñanza de las formas verbales a los alumnos sordos de quinto grado” donde partió de la pregunta “¿cómo perfeccionar la enseñanza de las formas verbales a los alumnos sordos?” (Delgado, 2006: 6), planteándose como objetivo proponer una metodología para la enseñanza de las formas verbales a los alumnos sordos de quinto grado. La investigadora empleó el método histórico-lógico para hacer un análisis sobre los referentes teóricos y metodológicos de la enseñanza de la lengua en personas sordas, sobre todo en contenidos gramaticales. Además, utilizó los métodos analíticos-sintético e inductivo-deductivo y el tránsito de lo abstracto a lo concreto en las diferentes fuentes de información bibliográficas y documentales para alcanzar generalizaciones teóricas acerca del objeto de estudio.

Para la recaudación de información empírica, Delgado (2006) realizó una encuesta a maestros con experiencia en atención a estudiantes con sordera, así como a directivos, profesores e intérpretes que trabajan con éstos; entrevistas a personas sordas adultas, prueba pedagógica a estudiantes sordos de quinto grado y observaciones de clases. Los grupos de estudio de Delgado (2006: 8-10) estuvieron clasificados de la siguiente manera:

- Grupo I: 12 maestros y 3 profesores de alumnos sordos de la educación primaria y secundaria básica de las provincias Matanzas y Ciudad de La Habana.
- Grupo II: 8 directivos vinculados a la educación de alumnos sordos.
- Grupo III: 20 personas sordas adultas, egresadas de escuelas para alumnos sordos.
- Grupo IV: 15 intérpretes de lengua de señas, pertenecientes a las Asociaciones de Sordos de cada provincia.
- Grupo V: 8 alumnos sordos de quinto grado de la escuela Héroes del Goicurúa de la provincia de Matanzas.

Como parte de los resultados de esta investigación, la autora argumenta que la lengua escrita en español es fundamental para que el estudiantado sordo tenga acceso al conocimientos e información de otras culturas que les permita insertarse de manera activa en la sociedad, a su

vez ésta debe ser mediada por la lengua materna de los sordos, que es la lengua de señas, por lo mismo, a las y los docentes les corresponde tener conocimiento en ambas. Los alumnos sordos deben conocer y comprender los tiempos verbales en diferentes contextos para darle sentido a las ideas, sin embargo, lengua de señas “no posee signos para todas las formas verbales del español [...] es necesaria la creación por el maestro de signos convencionales para el enriquecimiento del vocabulario, la comprensión de las formas verbales en un texto y su utilización en la escritura” (Delgado, 2006: 77).

Aunado a lo anterior, el docente debe emplear variedad de situaciones comunicativas bilingües en diferentes contextos y debe motivar al alumno para el aprendizaje de la escritura y lectura correcta, así como concientizarlo de la utilidad del verbo en la escritura; para lograrlo se debe partir de los verbos que el alumno conoce con actividades que tengan un sentido práctico para el estudiante sordo y que puedan usarlas para relacionarse con los demás; posteriormente se insertarán nuevos verbos en el vocabulario del educando. Es necesario que las actividades que se diseñen empleen diversos medios de enseñanza como láminas, recursos naturales, papel, recortes, videos, etcétera, para despertar el interés en el alumno; además, se deben de aprovechar las situaciones que ocurren en el aula para el aprendizaje de las formas verbales y utilizar diversas actividades como dramatizaciones, juegos, descripciones, cuentos, entre otras.

Esta metodología que propone Delgado (2006) tiene tres fases fundamentales: el diagnóstico referente a situación del alumno sordo, conocimientos adquiridos en grados anteriores, revisión curricular; la segunda fase corresponde al tratamiento, que vendría siendo las formas verbales que se van a tratar, considerando el diagnóstico y buscando actividades adecuadas, así como considerando la lengua de señas; y la tercera fase, que es la consolidación de los conocimientos sobre el sustantivo y el adjetivo, que sería la enseñanza de las formas verbales mediante la lengua de señas y con apoyo de diferentes estrategias de enseñanza.

Dicha investigación y propuesta metodológica, pasó por una revisión de 30 expertos, que le dieron una valoración alta. Algunos de los resultados de la revisión son:

Al valorar la utilidad práctica de la Metodología para el trabajo con los alumnos sordos, el 66,6% (20) de los expertos considera este aspecto como Muy Adecuado y Bastante

Adecuado, mientras que el 23,3% (7) lo evalúa como Adecuado y el 10% (3) como Poco Adecuado (Delgado, 20016: 107).

Como se observa, la mayoría de los expertos consideraron adecuada esta Metodología debido a que es una opción viable para la enseñanza a alumnos sordos de las formas verbales del español como segunda lengua.

Por su parte, Luis Garrido (2006) en su proyecto de investigación titulado “Reforzamiento de alfabetización bilingüe para niños sordos a través de una aventura gráfica” para obtener el grado de Diseñador Gráfico, planteó trabajar con alumnos sordos de una manera interactiva. Para este autor “no existe herramientas de apoyo que contribuyan específicamente a la práctica y aprendizaje del lenguaje escrito de niños sordos en Chile” (Garrido, 2006: 11); por lo mismo, se trazó como objetivo “ayudar en el aprendizaje de la lengua escrita en niños con discapacidad auditiva severa y total en nuestro país, mejorando así su capacidad comunicativa en su futuro como individuos” (Garrido, 2006: 11).

La forma en que se abordó este proyecto fue primero haciendo una descripción de lo qué es la hipoacusia (es decir, cuando hay rastros de audición), así como la situación de los sordos en Chile, donde el autor concluyó que no existen herramientas de trabajo interactivas para atenderlos. Garrido (2006) propuso un proyecto multimedia de carácter lúdico que permitiera la ejercitación del lenguaje bimodal (señas y español escrito), dicha herramienta lograría que el sordo utilizara su canal visual para su alfabetización. El diseño del *software* contó con elementos gráficos como imágenes, palabras en español, lectura labial y dramatizaciones, así como señas y pantomima.

El *software* se denominó “Tomás y las contraseñas” debido a que el protagonista —de nombre Tomás—, era un niño sordo con edad entre siete y diez años (misma edad de los niños sordos a los que el programa estuvo destinado) quien pasaba una serie de aventuras en las que iba venciendo desafíos por la ciudad; la idea fue que los niños se identificaran con Tomás, quien era parecido a ellos, y que a través de diversas historias fueran alfabetizándose. El autor también denominó a dicho *software* como una aventura gráfica debido a que el alumnado a través del juego ayudaba a vencer retos para encontrar señas. Dentro del programa existían

otros personajes que permitían a los niños sordos aprender a través de la interacción con éstos.

Esta propuesta significaba una herramienta de apoyo a los padres y profesores que atienden a niñas y niños sordos para el desarrollo lingüístico bimodal, pero sobre todo una forma de aprendizaje llamativa y útil para que a través del juego y el uso de las tecnologías el alumnado con sordera logrará desarrollar la lengua de señas, así como la lengua escrita.

Por su parte, Moraima Torres (2007), dentro del contexto venezolano, desarrolló una investigación titulada “El proceso de la escritura en estudiantes adolescentes sordos”, partiendo de la siguiente idea:

La realidad social del sordo está enmarcada por una dificultad comunicativa caracterizada por su deficiencia en la apropiación de la lengua escrita y el uso de esta vía como referente que permita registrar e informar hechos de relevancia que suceden en el contexto sociocultural donde se desenvuelve (Torres, 2007: 4).

Su objetivo fue “proponer un cuerpo de lineamientos pedagógicos acerca de las condiciones asociadas al aprendizaje de la lengua escrita en estudiantes adolescentes sordos a través de la mensajería de textos” (Torres, 2007:11).

Esta investigación fue de tipo cualitativo–interpretativo, complementándola con la etnografía como medio de acción. La forma de abordar este estudio fue a través de una guía de observación de la realidad sociocultural del sordo y sus procesos de escritura para posteriormente analizar ampliamente lo observado. Dicho análisis se hizo en tres momentos: pre-configuración (desde lo teórico), configuración (con entrevistas a docentes especialistas y auxiliares sordos donde después se elaboraron categorías para las opiniones y se hizo observación en aula) y reconfiguración (se expusieron los resultados de la investigación derivados del análisis e interpretación de la información).

De lo observado se encontró que el alumnado sordo utiliza la mensajería de textos como un medio de integración social, además, debido a que es un medio no formal, escriben de manera espontánea para expresar sus necesidades, deseos e intereses. El uso de los mensajes de texto permite al estudiante sordo comunicarse mediante la escritura.

Los estudiantes adolescentes sordos no escapan de esta nueva cultura y comportamiento que ha marcado un nuevo estilo en la comunicación. Es un lenguaje que es compartido por muchos jóvenes sin importar su rol, ideología y condición social. Por esta vía los sordos han visto la posibilidad de expresarse en forma escrita (Torres, 2007: 18).

Por otro lado, Aragón, Cubillos y Vargas (2010) realizaron una tesis para obtener el grado de licenciadas en Pedagogía infantil, la cual denominan “El estado del arte: enseñanza de la lengua escrita a sordos en los últimos once años 1999-2010”. En ella hicieron una búsqueda para saber qué investigaciones, teorías, políticas, planteamientos de expertos y prácticas existían sobre la enseñanza de la lengua castellana escrita para sordos en los últimos once años en Colombia y otros países. Su objetivo fue:

Realizar un estado del arte de investigaciones, teorías, políticas públicas en el campo de la educación de la población sorda, planteamiento de expertos y prácticas pedagógicas actuales, frente a la enseñanza de la lengua castellana escrita a estudiantes sordos en diferentes países del mundo, con avances en el tema, en los últimos once años (Aragón, Cubillos y Vargas, 2010: 11).

La metodología empleada fue de tipo cualitativo, con revisión documental y perspectiva hermenéutica (interpretación de las fuentes). Para este trabajo se consideraron a 65 instituciones (universidades y bibliotecas), donde también se hizo una revisión e indagación de fuentes en trece países, tanto en castellano como en inglés, así como entrevistas para personas que han trabajado con sordos.

Realizar dicho estado del arte permitió tener conocimiento sobre los siguientes aspectos:

La historia de los sordos, la sordera, la concepción socioantropológica del sordo que conllevaron a sustentar la perspectiva de la Educación Bilingüe Bicultural para Sordos. Así mismo, se definieron los conceptos de lenguaje, la comunicación, la lengua, la lengua de señas, la lengua materna, la segunda lengua y la lengua castellana escrita, retomados desde elaboraciones de teóricos en el tema, se tuvo en cuenta que estos referentes conceptuales fundamentan las prácticas pedagógicas que se deben desarrollar con la población sorda (Aragón, Cubillos y Vargas, 2010: 15).

De igual manera, obtuvieron una base de datos con el formato de Instrumento de Análisis de Documentos Investigativos (IADI) para la realización de resúmenes analíticos de las teorías, políticas y fundamentos sobre la enseñanza de la lengua escrita a los sordos. Dicha base de datos serviría para otros investigadores, docentes o profesionales que requieran saber sobre el tema. En lo particular, este estado del arte me permitió tener mayor conocimiento de elementos específicos que abordé, desde lo teórico, en mi tesis como fueron el enfoque bilingüe, comunicación y lengua de señas.

Andrea Gularte (2014) en su tesis para obtener el título de maestra en Psicología clínica, realizó una investigación titulada “Niños sordos hijos de padres oyentes: comunicación y relacionamiento”. La investigadora empezó problematizando las dificultades de comunicación en las familias donde hay hijos sordos de padres oyentes, trazándose como objetivo “analizar el impacto del uso de la Lengua de Señas y la Lengua Oral en la comunicación y relacionamiento en familias de padres oyentes con hijos sordos” (Gularte, 2014: 39).

El estudio fue de naturaleza descriptivo-analítico, con un enfoque cualitativo; la muestra que se tomó está conformada por hijos sordos y padres oyentes. Respecto a la elección de los padres, se consideraron los siguientes criterios: por un lado, relacionado a la comunicación elegida por los padres (quienes utilizan lengua de señas, lengua oral-mímica, gestos, escritura, señas caseras- para comunicarse) y, por otro, de acuerdo con el grado y tipo de sordera (con sordera bilateral —en ambos oídos—; prelocutiva —antes de que la persona adquiriera el lenguaje oral—; de tipo severa o profunda). En cuanto a la elección de los niños, se tomaron cinco criterios para la inclusión: (a) niños y adolescentes que eligen la Lengua de Señas (LS) para comunicarse, (b) que asistan a Instituciones Educativas para Sordos, (c) con sordera bilateral, pre-locutiva severa o profunda, (d) que no poseen otro déficit asociado, (e) que cursen los últimos grados de la escuela, donde se pueda mantener un diálogo en LS, asegurando que puedan comprender las preguntas y expresar sus ideas.

La técnica utilizada para recabar la información fue la entrevista semiestructurada: una para padres y otra para niños y adolescentes. Las entrevistas dirigidas a quienes usan la lengua oral fueron grabadas con audios; para quienes utilizan la lengua de señas se realizó un registro físico.

Considerando las entrevistas, se obtuvo que muchas familias ofrecían a sus hijos un ambiente lingüístico oralizado, apoyándose de la mímica, gestos, escritura y otros recursos; sin embargo, la calidad de la comunicación no era adecuada y existían dificultades comunicativas. Los jóvenes sordos, sentían diferentes emociones negativas (enojo, frustración, exclusión) al no poder entender lo que sus padres querían decir. En cuanto a las familias que manejan la lengua de señas para comunicarse con sus hijos, hubo mayor comunicación entre los padres e hijos sordos, donde los sordos se sentían tomados en cuenta y podían conversar, explicar, entenderse con sus padres.

En conclusión, en contextos oralizados existe poca interacción entre padres e hijos sordos, mientras que en los contextos bilingües la interacción es mayor, habiendo un intercambio de ideas y opiniones entre padres e hijos sordos. No obstante, son muchas familias oyentes con hijos sordos que no han logrado aprender y utilizar la lengua de señas, por lo mismo “es oportuno crear proyectos que atiendan, orienten y apoyen a padres oyentes con hijos sordos, desde el inicio del diagnóstico de la pérdida auditiva, desde una perspectiva sociocultural de la persona sorda” (Gularte, 2014: 101), pues muchos padres manifestaron haberse sentido solos y sin saber qué hacer cuando supieron de la sordera de sus hijos.

Después de hacer la revisión de las diversas investigaciones y propuestas que tienen estrecha relación con mi tema de tesis, seleccioné algunos aspectos que dieron sustento al mismo. En los casos de Delgado (2006) y Gularte (2014), retomé la importancia que tiene la lengua de señas en contextos escolares y familiares para la comunicación y desarrollo social, así como para la enseñanza de la lengua escrita. Además, Delgado (2006) considera a la lengua de señas como mediadora para el desarrollo de la escritura; por su parte, Gularte (2014) complementa lo anterior al identificar a la lengua de señas como fundamental para que los sordos puedan comunicarse adecuadamente con las personas sordas y oyentes.

En los casos de Garrido (2006) y Torres (2007) las aportaciones que me brindaron estuvieron relacionadas con el uso de la tecnología como herramienta para el desarrollo de la escritura en niños y adolescentes sordos, pues debido los avances tecnológicos, éstos se han convertido en recursos para la enseñanza y la comunicación entre personas sordas y oyentes permitiendo mejorar las relaciones. Aunado a lo anterior, también adopté la idea de utilizar

diferentes elementos gráficos que contribuyeran al aprendizaje de los estudiantes con discapacidad auditiva.

Finalmente, el estado de arte realizado por Aragón, Cubillos y Vargas (2010) me ayudó a tener una perspectiva teórica de lo que se ha trabajado con los sordos en los últimos años, específicamente en la lengua de señas, comunicación y el modelo de educación bilingüe, así como la importancia de emplear este último en la enseñanza hacia las personas con discapacidad auditiva.

1.2 Contexto socioeducativo

La escuela Telesecundaria Justo Sierra se ubica en la comunidad de Coxoltilta de Abajo, municipio de Acultzingo, del estado de Veracruz; dicho municipio se encuentra al centro del estado y colinda con Puebla, como se observa en el anexo 1. Las y los alumnos que ahí estudian no sólo provienen de dicha comunidad sino de las comunidades vecinas, así como de algunas de los municipios cercanos como Soledad Atzompa y Nogales, aunque estos últimos son muy pocos. Siendo Acultzingo el lugar de donde provienen la mayoría de las y los estudiantes, es necesario mencionar las características más importantes del lugar.

Grado de marginación alto; ocupa el lugar 69 de las 212 alcaldías de la entidad. A nivel nacional, se ubica dentro del grupo que presenta grados de marginación y rezago social altos; ocupa las posiciones 683 y 510, respectivamente, entre los 2,456 municipios del país[...] Además, en cuanto a la ubicación geográfica, colinda al norte con los municipios de Aquila, Maltrata y Nogales; al este con los municipios de Nogales y Soledad Atzompa; al sur con el municipio de Soledad Atzompa y el estado de Puebla; al oeste con el estado de Puebla y el municipio de Aquila (PACMA, 2014).

En cuanto el origen del municipio, así como su conformación como municipalidad, encontré que: “fue un poblado de totonacas. Al consumarse la independencia, el pueblo San Juan Bautista Acultzingo formó una municipalidad [...] el 3 de octubre de 1924 se establece la cabecera municipal en Tecamalucan [...] 1926 se establece nuevamente la Cabecera Municipal en Acultzingo” (Plan Municipal de Desarrollo, 2018: 53).

El suelo “se destina principalmente para la agricultura y la ganadería en un 80%, para la vivienda en un 15% y comercio y espacios públicos 5%” (Plan Municipal de Desarrollo, 2018:54). Es por lo mismo que una parte de los padres de mis alumnos se dedican a actividades relacionadas con el campo; algunos, a pesar de dedicarse a un oficio diferente también atienden las tierras familiares en sus tiempos disponibles lo que les permite comerciar y utilizar para autoconsumo. La actividad económica más destacada de la población es la agricultura de maíz, así como crianza de animales como cerdos y borregos.

Considerando el censo de población del año 2010, el municipio tiene una población total de 20,973 habitantes, de los cuales 10,719 son mujeres y 102,254 hombres. Por su parte, según datos del Plan municipal de desarrollo 2018 -2021, Acultzingo se compone de 34 comunidades incluyendo la cabecera municipal, algunas más grandes en población que otras, en donde muchas de estas están muy relacionadas entre sí por su distribución geográfica.

Debido a que no encontré información específica por localidad dentro de la página del INEGI, consulté el sitio web pueblosamerica.com, el cual maneja datos del conteo de población 2005, donde se describe que la comunidad de Coxolitla de Abajo, donde se ubica la Telesecundaria en la que laboro, “tiene 885 habitantes [...] está a 1423 metros de altitud [...] hay 424 hombres y 461 mujeres”. Según dicho sitio web el 91.30 % son indígenas y un 64.18 % habla la lengua indígena náhuatl.

En la comunidad de Coxolitla de Abajo existe un preescolar, una primaria y una Telesecundaria. En cuanto a la organización de esta última, que es en la escuela donde desarrollo mi práctica docente en el periodo 2018 -2019, existen 12 profesores de base, un profesor de educación física que presta su servicio social, un psicólogo de apoyo ocasional de la Unidad de Orientación al Público (UOP), dos secretarías administrativas, una persona encargada de la limpieza del inmueble y el director; la matrícula escolar inicial del ciclo al que se hace referencia fue de 263 estudiantes. Las instalaciones de la escuela están un poco deterioradas, sin embargo, cada grupo tiene su propio salón de clases, su televisión y DVD. Las aulas cuentan con la señal televisiva EDUSAT, que trasmite contenidos para Telesecundaria, empero, dicha señal está desactualizada pues pertenece al plan de estudios del 2006.

Además, en la escuela existe una biblioteca pequeña, un aula de medios (la cual no funciona bien debido a que las computadoras están desactualizadas), un laboratorio descuidado y una cafetería. También se encuentran una plaza cívica, una cancha y áreas verdes, de las cuales muchos son jardines en los que no se puede transitar. La convivencia entre el personal no es muy positiva, pues hay fricciones y situaciones de inconformidad, lo que nos ha llevado a tener relaciones laborales complicadas.

La infraestructura de la escuela fue dañada debido al sismo del 19 de septiembre de 2017, pues la pared que divide a dos aulas se fracturó y el piso de un salón se hundió; otras aulas también fueron dañadas, pero conforme a la valoración de la unidad municipal de protección civil de Acultzingo, sólo tres representaban un peligro, las demás no tenían perjuicios graves que pusieran en riesgo a estudiantes y profesores. Como consecuencia, tres aulas estuvieron sin usarse y los grupos ocuparon el laboratorio, aula de medios y un techado (sin paredes) como espacios provisionales. Una dificultad que se presentó fue que cuando hacía mucho frío, el grupo de estudiantes que estaba en el techado buscaba un lugar cerrado donde permanecer, lo que provocó constante movilidad de todos los grupos quienes buscaban las formas de brindar espacio al grupo que padecía las condiciones del clima.

La solución a lo anterior, además de plantear la situación a las oficinas de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) y esperar resolución por parte de esta, fue construir un nuevo salón, empero, el proceso fue lento y, al principio, con poca participación de los padres, lo que pudo ser consecuencia de la centralización que tienen ciertos integrantes de la Asociación de Padres de Familia, así como el director. Por desgracia, el salón no se concluyó durante el ciclo escolar en mención debido al gran costo económico que implicaba; por otro lado, dos de los profesores tuvieron que regresar a sus aulas dañadas, después de que personal de Espacios Educativos revisó e indicó que no representaban un peligro, algo que se contradecía con el diagnóstico de protección civil municipal.

Otra comunidad cercana de donde provienen las y los alumnos es la localidad de Próspero Pineda; según el sitio web pueblosamerica.com en ella hay 709 habitantes (345 hombres y 364 mujeres) en esta localidad 24.26 % de los habitantes habla lengua indígena. Por su parte, dicho sitio web menciona que, en la comunidad de Puente Guadalupe, “el

98,14% de la población es indígena, y el 65,89% de los habitantes habla una lengua indígena. El 0,12% de la población habla una lengua indígena y no habla español”.

De igual manera, en la escuela, existen gran cantidad de alumnos provenientes de la cabecera municipal de Acultzingo, donde, según este mismo sitio web, hay 7,040 habitantes de los cuales el 2.24% son indígenas y un 0.81% son hablantes de la lengua náhuatl.

Es necesario señalar que en los últimos años el municipio de Acultzingo ha sido acorralado por la inseguridad, por lo cual padres de familia, así como alumnos, tomaron precauciones para impedir alguna situación de riesgo; por ejemplo, los jóvenes intentaban no salir por las noches y sólo hacían trabajos escolares en equipo dentro de la escuela, por lo que los profesores evitamos actividades que implicaran reuniones extraescolares.

Como la mayoría de las cabeceras municipales, cuenta con una iglesia y un pequeño parque, pero no tiene un área específica para el mercado. Existe una biblioteca pública que está en servicio de 8:00 a 13:00 horas, lo que imposibilita que niñas, niños y jóvenes hagan uso de ella porque coincide con el horario escolar. También hay unas canchas deportivas, pero se encuentran en mal estado; aun así, las personas las utilizan para practicar algún deporte.

La distribución de las viviendas es a lo largo del camino; las casas están a los costados de la carretera federal que a traviesa precisamente la urbe de esta localidad, por lo mismo, hay muchos puestos de comida y tiendas de diversos productos a las orillas de carretera que son ofrecidos a los viajeros. El pequeño pueblo está rodeado por cerros, así como por terrenos donde se observan siembras de maíz. De la cabecera municipal a Coxolitla de Abajo, el autobús recorre un tiempo de 10 minutos, lo que deja ver la cercanía que hay entre ambos.

1.2.1 Grupo de primero A de la Telesecundaria Justo Sierra

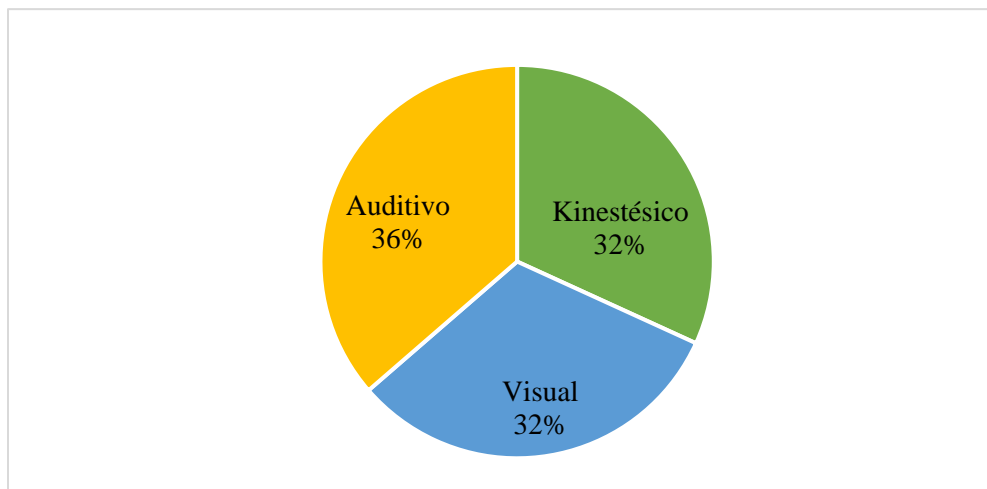
En el ciclo escolar 2017-2018, mi grupo se conformó por 22 estudiantes, de los cuales la mitad eran mujeres y la otra era hombres, de 11 a 13 años. Sus estilos de aprendizaje se determinaron mediante una prueba que retoma el modelo de la programación neurolingüística (PNL) la cual se encuentra en el anexo 2, y que considera tres estilos: visual, auditivo y

kinestésico, debido a que los sentidos de la vista, el oído y el sentir se consideran sistemas que representan la información del entorno.

Es importante señalar que, dentro del *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes 2017-2018*, dentro de la dimensión uno se establece como responsabilidad docente conocer a las y los alumnos, saber cómo aprenden y qué deben aprender, para así planear actividades acordes a ellas y ellos. Por lo anterior, conocer sus estilos de aprendizaje fue algo primordial para establecer la forma de intervención. Debido a que tenía un alumno con discapacidad auditiva, las actividades se centraron sobre todo en lo visual (32%) y kinestésico (32%), a pesar de que el porcentaje en lo auditivo fue ligeramente mayor (36%). No obstante, lo auditivo lo utilicé para dar instrucciones y ejemplos. Estos resultados los representé en la gráfica que se muestra abajo (ver figura 1).

El modelo de estilos de aprendizaje de la Programación Neurolingüística (PNL) toma en cuenta el criterio neurolingüístico, el que considera que la vía de ingreso de información al cerebro (ojo, oído, cuerpo) resulta fundamental en las preferencias de quién aprende o enseña. Concretamente, el ser humano tiene tres grandes sistemas para representar mentalmente la información: visual, auditivo y kinestésico (VAK)” (Romo, López y López, s.f: 2).

Figura 1. Estilos de aprendizaje del grupo de primero A. Ciclo escolar 2017-2018



Fuente: elaboración propia a través de la prueba de estilos de aprendizaje de la SEP (s.f.-a)

De igual manera, apliqué un cuestionario el cual se detalla en anexo 3, que debían resolver en conjunto padres de familia y alumnos, con la finalidad de recabar información de utilidad en beneficio de los aprendizajes de las y los alumnos. Dicha información tenía que ver con

los siguientes aspectos: datos del alumnos y padres, características de la vivienda familiar, ambiente familiar y valores, formas de estudio del alumno, actividades en tiempo libre, adaptación del alumno a la escuela, relación de padres de familia con la escuela y salud. El cuestionario fue elaborado por los cuatro maestros que atendemos el primer grado, de donde tomé algunas características que me permitían tener un conocimiento general del grupo.

Como parte de los resultados de dicho cuestionario, encontré que las y los estudiantes de primero A provenían de diversas comunidades del municipio del Acultzingo, donde la mayoría vivía en Puente Guadalupe, que es una comunidad cercana a Coxolitla de Abajo, así como de la cabecera municipal de Acultzingo (ver figura 2).

Figura 2. Lugar de origen de las y los alumnos del primero A. Ciclo escolar 2017-2018

| Lugar de origen | Número de estudiantes | (%) |
|----------------------------------|------------------------------|------------|
| Puente Guadalupe | 6 | 27.27 |
| Cabecera municipal de Acultzingo | 6 | 27.27 |
| Coxolitla de Abajo | 4 | 18.18 |
| Próspero Pinedo | 2 | 9.09 |
| Aguaxinola | 1 | 4.54 |
| Ojo Zarco | 1 | 4.54 |
| Las Porfiadas (Soledad Atzompa) | 1 | 4.54 |
| Sierra de Agua | 1 | 4.54 |
| Total | 22 | 100 |

Fuente: elaboración propia.

En el grupo estaba un alumno con discapacidad auditiva profunda (diagnosticado con sordera), a quien, con apoyo del psicólogo de la UOP, se le adecuaban los aprendizajes esperados y actividades. Además, había cuatro alumnos con problemas visuales que usaban lentes; uno de ellos también era el alumno con sordera.

De los 22 alumnos, el 22.7% hablaban náhuatl (5), una alumna quien vivió los primeros años de su vida en Estados Unidos hablaba inglés (4.5%) y, un adolescente, quien presentaba una discapacidad auditiva profunda, manejaba la Lengua de Señas Mexicana (LSM) (4.5%).

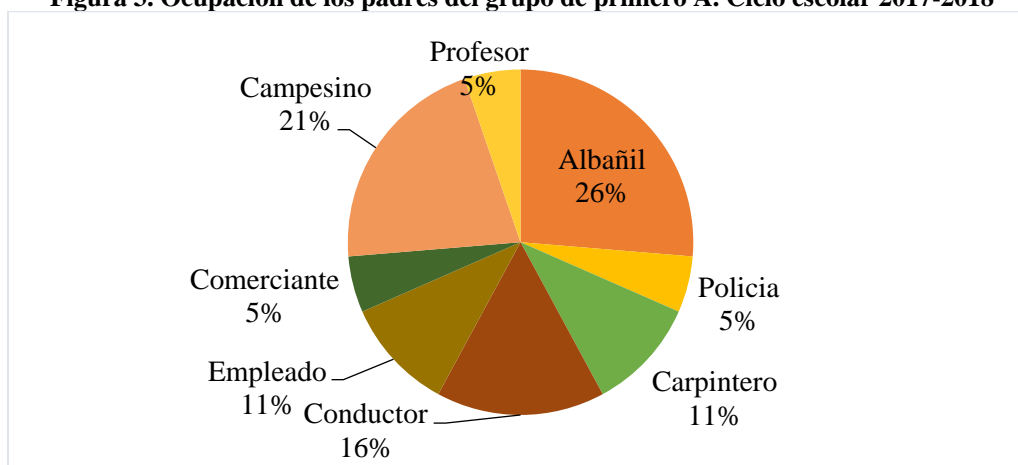
El dato anterior fue interesante debido a que me permitió identificar la diversidad lingüística del grupo. No obstante, debo decir que a pesar de que todas las lenguas tuvieron

cabida en diversas actividades durante el ciclo escolar, en mi estrategia de intervención me centré en aprender y enseñar la LSM, así como reforzar español escrito, debido a que fueron los códigos de comunicación que permitirían la interacción entre la totalidad del grupo.

Por otro lado, un 9% (2) de estudiantes reportaron que sus padres trabajan en Estados Unidos y otro 9% (2) que éstos habían fallecido, por ello las mamás fueron las responsables de la educación de sus hijos e hijas.

Las ocupaciones de los padres de los adolescentes se muestran a continuación, donde se observa que la mayoría eran albañiles, seguido de campesinos (ver figura 3).

Figura 3. Ocupación de los padres del grupo de primero A. Ciclo escolar 2017-2018

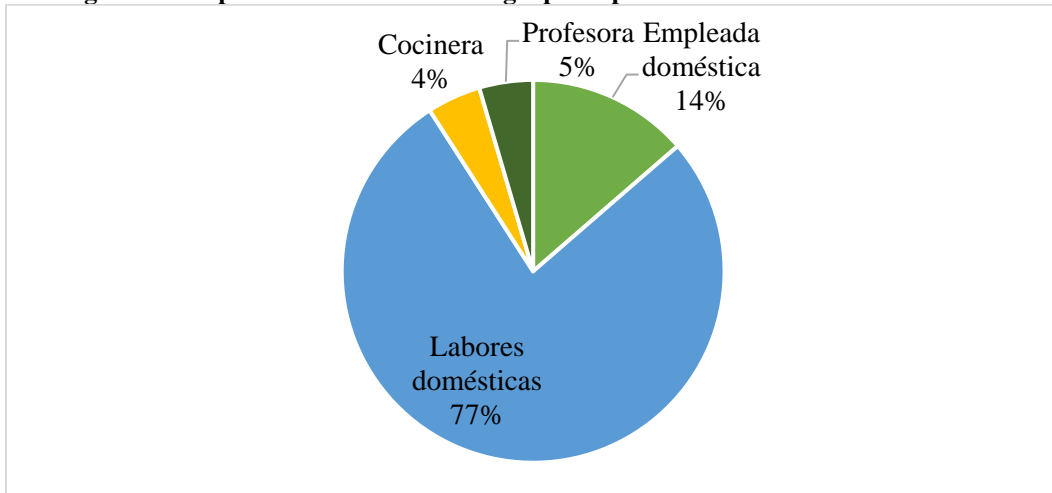


Fuente: elaboración propia a través de cuestionario socioeconómico.

En cuanto la ocupación de la madre, el 77.2 % (17 de 22), se dedicaban a las labores domésticas dentro de su hogar, lo que al mismo tiempo las llevó a ser las responsables principales de la educación de sus hijas e hijos en casa y escuela, pues ellas eran quienes más acudían a juntas escolares por ser las tutoras. Esto dejó ver que, en la mayoría de los casos, eran familias de organización tradicional, donde el padre trabaja para buscar la protección económica de su familia y la mujer cuidaba de hijas e hijos (ver figura 4).

Sobre la escolaridad de los padres, obtuve que de los 20 padres (descontando los dos finados), el 35% (7) tenían primaria completa y 15% (3) no llegaron a concluirla conformando entre ambas categorías educación primaria. De igual manera, se observa que el 20% (4) de los padres tenían bachillerato y un 5% (1) licenciatura, lo que indicaba que el 25% (5) de los padres tenían estudios más allá de la educación básica (ver figura 5).

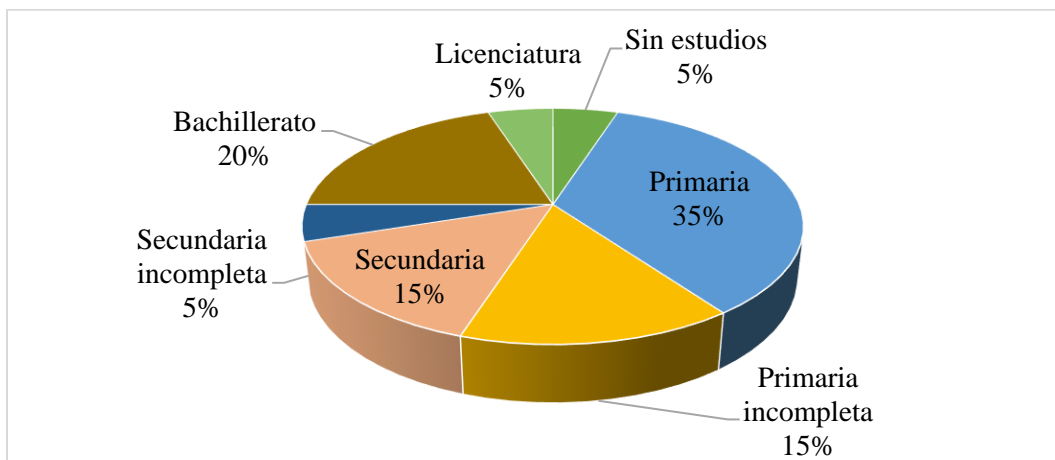
Figura 4. Ocupación de las madres del grupo de primero A. Ciclo escolar 2017-2018



Fuente: elaboración propia a través de cuestionario socioeconómico.

En el caso de las madres de familia donde se consideró a las 22 mamás, encontré que 41% (9) tenían primaria completa y 9% (2) primaria incompleta, haciendo por ambas categorías un 50% (11 madres), lo cual coincide con el grado de escolarización de los padres donde la mitad del grupo también alcanzó educación primaria. Sin embargo, solo el 9% (2) de las madres reportaron tener bachillerato y un 5% (1) contaba con licenciatura. De las 22 madres, el 27% (6) lograron concluir sus estudios de secundaria, a diferencia de los padres donde fue menos la frecuencia pero que en bachillerato fue más elevada (ver figura 6).

Figura 5. Escolaridad de los padres de estudiantes del primero A. Ciclo escolar 2017-2018

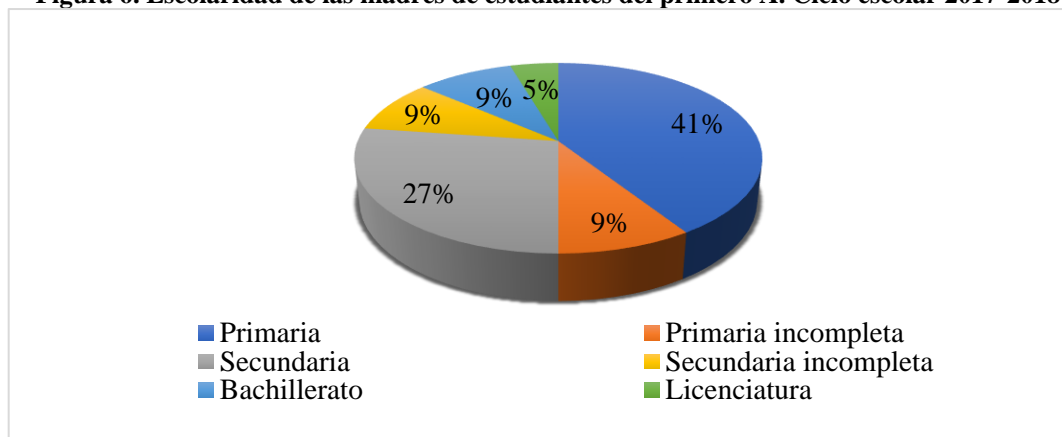


Fuente: elaboración propia a través de cuestionario socioeconómico.

Con las gráficas de escolarización pude notar que eran familias con pocos estudios, pues la mitad no pasó de la educación primaria. Por otro lado, los padres alcanzaban un mayor nivel

de escolaridad, tal vez porque aún permeaba la visión de “educar más al hombre”. Lo anterior me sirvió para darme cuenta de que la educación formal de las y los alumnos de Telesecundaria, en general, era mayor que la de sus progenitores, lo que dificultaba el apoyo con las tareas de escuela en casa. Además, debido a que los padres de familia regularmente se encontraban trabajando en el día y las madres cuidaban de las y los hijos menores, así como a la realización de las labores domésticas, era complicado involucrarles ampliamente en las actividades de la estrategia de intervención.

Figura 6. Escolaridad de las madres de estudiantes del primero A. Ciclo escolar 2017-2018



Fuente: elaboración propia a través de cuestionario socioeconómico.

Tener conocimiento del grupo mediante los instrumentos empleados me permitió tener mayor claridad sobre sus formas de aprendizaje y sus necesidades socioeconómicas, tratando de poner atención en todo el grupo y no sólo el alumno con discapacidad auditiva profunda, que si bien es quien más me ocupa, considero que la enseñanza que se le brinde a él debe tener estrecha relación con todas y todos sus compañeros, pues no pretendo aislarlo sino incluirlo.

1.3 Planteamiento del problema

Como docentes, saber formar en la diversidad puede resultar una labor difícil sobre todo cuando se ha tenido como referente una educación homogeneizante, esto se complejiza cuando en el aula tenemos personas con diferencias muy marcadas, como lo es la discapacidad. No estar preparados para atender a alumnas o alumnos con alguna discapacidad podría traer serias consecuencias, como exclusión, discriminación y un desarrollo de aprendizajes muy limitados.

Atender a un alumno con discapacidad auditiva profunda representó un enorme reto, pues a pesar de ser la segunda vez que atendía a un alumno con este tipo de discapacidad tenía el temor de no lograr brindarle una buena enseñanza, que fuera adecuada a sus necesidades.

La primera vez que tuve trato con un alumno con discapacidad auditiva fue en la comunidad de Texmola, municipio de Mariano Escobedo, Veracruz, durante el ciclo escolar 2015-2016. Debo confesar que, en esta primera experiencia, emprendí desde el desconocimiento, a partir del ensayo y del error, desde lo que creía que era correcto y simple, pero que en realidad pudo ser poco pertinente; me quedé con la sensación de no haber alcanzado lo que hubiese deseado para el alumno.

En aquella ocasión me inscribí a un curso de señas de 40 horas y aprendí suficiente vocabulario básico para comunicarme con el alumno mejorando la enseñanza y el aprendizaje, pero esto fue poco útil debido a que el adolescente desconocía la LSM ya que nunca había recibido instrucción para la misma. Así empecé por enseñarle un poco de su propia lengua materna y al mismo tiempo conocimientos básicos que él no había adquirido durante los años que llevaba de escolarización.

Con buenas intenciones, pero con tanto desconocimiento e incertidumbre y sin orientación oportuna, traté de apoyar al adolescente sordo todo el ciclo escolar que estuvimos juntos, pero probablemente lo que hacía era excluirlo con actividades muy alejadas a los aprendizajes de grado; a veces llegaba sólo a “entretenerlo” cuando no lográbamos entendernos.

Llegada mi segunda experiencia en Coxolitla de Abajo, en una situación totalmente diferente a la anterior, debo aceptar que empecé a hacer lo mismo con el segundo alumno sordo que atendía, pues diferenciaba mucho sus actividades y creía que eso era correcto, que era lo que él necesitaba; y así, lo estaba empezando a aislar.

Además, noté que en mi práctica había ciertas actitudes de sobreprotección que apartaban al adolescente del resto del grupo, e identifiqué que me faltaba ampliar el manejo de la lengua de señas para comunicarme con él, pues a diferencia del primero, éste tenía gran manejo de la LSM. De igual manera como profesora, reconozco que carecía de competencias

para atenderlo, así como estrategias que favorecieran su aprendizaje e inclusión dentro del aula.

Por otra parte, observé algunas actividades a nivel escuela y familiares que lo excluían, lo cual no contribuían a su aprendizaje y desarrollo social, pues, cabe señalar que, dicho adolescente aún no había desarrollado la lectura y escritura, a pesar de encontrarse en educación secundaria (Telesecundaria) y haber sido atendido por Educación Especial en las escuelas a las que asistió.

Todo este proceso de reflexión sobre mi propia práctica, que me permitió ver lo que obstaculizaba el desarrollo del adolescente, fue gracias a los estudios de maestría que estaba realizando, así como al apoyo del psicólogo de la Telesecundaria quien me orientaba sobre la atención hacia el alumno sordo, de lo contrario posiblemente hubiera repetido los mismos errores que en la primera experiencia.

Por todo lo anterior, y con el interés de conocer esta problemática más a fondo, seleccioné algunos instrumentos de recolección de información para entender a detalle dichas prácticas, actitudes y situaciones que se percibían a simple vista. Estos instrumentos fueron:

- Diario de campo para analizar la práctica docente.
- Entrevista semiestructurada a tres docentes regulares donde expongan su experiencia en la atención a niños con discapacidad auditiva.
- Entrevista semiestructurada a dos especialistas en atención a alumnos con discapacidad: uno fue el Psicólogo de la Unidad de Orientación al Público, el cual apoya a la Telesecundaria y el segundo, un psicólogo que interpreta y conoce ampliamente la Lengua de Señas Mexicana. La intención fue conocer las perspectivas que tienen sobre la atención que se brinda en una escuela regular a los niños sordos.
- Entrevista semiestructurada, en pareja, a los padres de alumno sordo con la intención de indagar sobre aspectos relevantes en cuanto al desarrollo social y académico del niño, así como su involucramiento como padres en dicho proceso.
- Entrevista semiestructurada a alumno con discapacidad auditiva que permita conocer su pensar sobre la atención que se le brinda en la escuela y aula.

- Cuestionario a compañeros de aula de alumno sordo sobre inclusión.

Los resultados obtenidos en cada instrumento me permitieron entender y ampliar la visión de la problemática inicialmente planteada; dichos resultados se muestran detalladamente, en los siguientes apartados.

1.3.1 Interpretación del diario de campo

El diario de campo es un instrumento de investigación que me permitió registrar aspectos importantes de mi práctica docente, con la finalidad de detectar dificultades en la misma. Desde lo inscrito, a partir del seis de noviembre del 2017, detecté algunas evidencias sobre la atención al alumno sordo. Algunas de ellas se detallan a continuación.

Utilizando señas y dibujos en el pintarrón, le mostré a Yurem¹ (alumno sordo) y a los demás qué es la “comida buena” y la “comida mala” para la salud; todos participaron haciendo dibujos y repitiendo señas. Sin embargo, al intentar explicar que los alimentos tienen, carbohidratos, proteínas y grasas, minerales y vitaminas, se me dificultó la explicación (Osorio, 2017).

Algunas de las actividades del primer grado de Telesecundaria pudieron ser explicadas en LSM, no obstante, cuando los conceptos se volvían complejos me encontré con una dificultad enorme para que el alumno con discapacidad auditiva profunda los comprendiera, por lo que opté por no enseñarles contenidos complejos sino los más sencillos. Lo anterior me frustraba un poco; sin embargo, por la situación de discapacidad de Yurem y debido a que no manejaba totalmente la LSM, las explicaciones eran cortas y simples.

De igual manera, en muchas ocasiones, hablaba demasiado olvidando hacer señas; esto pasaba cuando había algún problema en el salón, cuando explicaba un tema complejo o daba información de manera rápida. Hacer este tipo de cosas era excluir al adolescente, quien demostraba aburrimiento y desconcierto cuando yo hablaba demasiado. “Mientras hablaba

¹Me refiero con este seudónimo a mi alumno sordo o con discapacidad auditiva profunda (cabe señalar que durante el escrito ambos términos se manejaran de manera indistinta).

con el grupo, les aconsejaba y resolvía este conflicto, me fue difícil, y poco lo intenté, explicarlo en señas, por lo que Yurem no se enteró de la situación” (Osorio, 2017).

A pesar de que conocía y utilizaba un poco la lengua de señas, manejar dos lenguas al mismo tiempo, era una habilidad de la que carecía, pues requería de mucha coordinación y conocimiento amplio de ambas, debido a que tienen estructuras gramaticales distintas, y al hablar y hacer señas, estas últimas no deberían ir en el mismo orden que las palabras dichas, sin embargo, yo trataba de “traducir” en LSM lo que decía oralmente, palabra por palabra, lo que se llama “español signado”; no obstante, no sé qué tan conveniente pudo ser esto para desarrollar la escritura pero definitivamente existían dificultades para la comprensión en el alumno, pues no era respetada la estructura gramatical de la LSM, la cual tiene un sentido propio.

El manejo de ambas lenguas respetando la gramática en cada una, es una actividad muy complicada, por lo que se requiere del apoyo de un intérprete de LSM, el problema es que en las escuelas no los hay, y en mi caso, como docente no tenía dominio total de la lengua ni los estudiantes oyentes la conocían.

De igual manera era necesario empezar a confiar en las habilidades de mis alumnos quienes podrían ser un apoyo fundamental para su compañero sordo, siempre y cuando se les orientara de manera pertinente y que además adoptaran la LSM como una segunda lengua. Y como muestra de lo escrito en los renglones anteriores, rescaté una experiencia que comprobó lo dicho:

Pedí a una alumna, quien se sienta de manera estratégica junto a Yurem, que tratara de explicarle un texto en señas y demás. Me fui con la incertidumbre de que posiblemente Yurem no la entendería y se aburriría en clases. Cuando regresé Yurem hizo un dibujo de lo que había entendido y era correcto (Osorio, 2017).

Es probable que el adolescente sordo, al comunicarse adecuadamente con sus compañeros, sintiera mayor identificación y empatía con ellos, quienes eran adolescentes como él, lo que motivaba su aprendizaje y lo hacía sentir más a gusto en clases, así como evitar el aislamiento. Durante las observaciones anoté en el diario de campo el 15 de noviembre: “como no ha ido el primo de Yurem [también es su compañero de clases] es con quien se relaciona a la hora

del receso, he visto que Yurem está solo y por momentos busca la compañía de otro joven que regularmente también está solo [...] conversan en señas” (Osorio, 2017).

Este tipo de observaciones me llevó a reflexionar sobre desarrollar en el grupo un canal de comunicación que permitiera que todos interactuaran y transmitieran ideas y emociones, sin excluir de dicha interacción al alumno con sordera, quien muchas veces sólo observaba a los demás hablar y reír, sin ser considerado, por alguno de ellos o ellas.

1.3.2 Entrevista a docentes que han atendido a algún alumno sordo

Otros de los instrumentos para recolección de información, fue la entrevista a tres docentes que atendieron a alumnos con discapacidad auditiva. Dichos docentes pertenecían a escuelas de Educación Básica, del sector público. El objetivo fue indagar sobre las experiencias en atender a un alumno con discapacidad auditiva, su percepción sobre el tema y los retos que enfrentaron como docentes, lo cual me serviría como base de análisis para mejorar mi práctica docente. Los datos generales de cada entrevistado se registraron en apéndice A.

La entrevista constó de 17 preguntas específicas, en donde se fueron complementando otras según se consideraba relevante investigar. Las unidades de análisis, es decir, los segmentos de respuesta del entrevistado que se sustrajeron para analizar el problema fueron párrafos que expresaban algún significado según la categoría correspondiente. Las categorías de análisis son entendidas como la clasificación de conceptos que dan sentido al problema, éstas se encuentran en el apéndice B.

Cuando un docente regular² es decir, que se basa en la reproducción del currículo escolar, se enfrenta a la situación de atender a algún alumno con discapacidad, la percepción es de asombro y confusión ante lo que muchas veces es desconocido para ellos. Algunas de las primeras percepciones que tuvieron los docentes a la hora de atender un alumno con discapacidad fueron: Juan: “Fue sorpresa [...] tuve incertidumbre sobre las acciones que debería

² Uso este término para referirme a que está sujeto a reglas institucionales y así se entenderá durante todo el documento.

emprender”. Amanda: “No lo supe [...] nadie me dijo que la niña estaba sorda [...] hasta que yo lo detecté.”

Fernanda: primero que nada, fue miedo [...] miedo a lo desconocido [...] tengo la formación en educación indígena y te sensibilizan mucho con el aspecto cultural pero jamás te mencionan que la diversidad también incluye a la discapacidad [...] así como de, ¿ahora qué hago con éste? (sonrisa al recordar).

Lo anterior puede ser resultado del poco abordaje de la discapacidad en la formación docente, es probable que se analice de manera general, pero en cuanto al desarrollo de habilidades docentes para la atención de alumnos con este tipo de Necesidades de Apoyo Específico (NAE), concretamente la discapacidad auditiva, la formación podría ser muy limitada.

En este sentido, algunas dificultades a las que se enfrentan las y los docentes son la comunicación, el desconocimiento de cómo trabajar con el alumno, así como el control de actitudes del estudiante. Lo anterior se refleja en las siguientes respuestas sobre la pregunta ¿cuáles fueron las primeras dificultades a las que se enfrentó?, Juan: “Comunicarme con él mediante señas convencionales y de uso común [...], trabajar el aspecto de desarrollo mental y social acorde con lo que él necesitaba aprender”. Fernanda expresó: “pues primero que nada el alumno es bastante demandante [...] al ser un niño con discapacidad, en su casa le dan un trato diferente y siempre ha sentido este trato diferente [...] no quiere seguir las clases de manera regular”. En su caso, Amanda expuso:

Yo explicaba y ella se quedaba como en el limbo [...] se quedaba a la mitad de la clase, a la mitad de las indicaciones, a la mitad de la tarea, a la mitad de todo porque como yo no lo sabía y ella tenía el problema le daba pena [...] se sentaba atrás y lo que me lograba cachar era cuando yo hablaba de frente pero yo, como muchos de los maestros, me volteaba hacia el pizarrón y seguía escribiendo y seguía explicando, entonces esa parte en donde me volteaba es donde ella se perdía.

Como podemos ver, cuando la entrevistada Fernanda mencionó “no quiere seguir las clases de manera regular”, denota querer que su alumno con sordera se adecue al trabajo impuesto por ella, tal vez sin considerar su condición física y las dificultades sociales que le ha implicado ésta. Por su parte, Amanda de alguna manera describió cómo la forma de enseñanza

puede ser un obstáculo para las y los alumnos con discapacidad auditiva, pues la simple postura física representó una barrera para el aprendizaje de la estudiante.

La integración e inclusión en aula y escuela (IIAE) es un proceso complejo que enfrentamos la mayoría de profesores, por lo mismo, a la pregunta, ¿considera adecuado que un alumno sordo se integre a una escuela regular? y ¿por qué?, las respuestas fueron de aceptación, no obstante, los docentes coinciden en desconocer cómo hacerlo: Juan: “Sí, considero muy conveniente su integración, sin embargo, es muy necesario un propedéutico al alumno de manera individual, en el cual se le sensibilice y se sustenten algunas bases primordiales para su posterior integración en el aula regular”.

El docente Juan piensa que quien debe prepararse para ingresar a la escuela regular es el alumno con sordera, y no hace mención que la escuela es la que debe hacerlo para recibirlo de manera adecuada. Esto me llevó a especular que la discapacidad auditiva es percibida como problema del otro, más no como un reto del espacio escolar el cual debe ajustarse para la atención de alumnos con este tipo de condición. Otros docentes pueden sentir que atender a alumnos con discapacidad es un castigo o injusticia por parte de la escuela; lo anterior lo deduzco debido a que, en mi experiencia laboral, he sabido por lo menos de un par de docente quejarse de que les asignaron alumnos con discapacidad. Aunado a lo anterior, la docente Fernanda compartió al respecto:

Si lo cuestioné, así como de, bueno ¿a mí por qué me lo mandan? si ni siquiera lo voy a saber atender [...] ya fue hasta que entré a la maestría y que empecé a leer [...] no va a estar nada más con puros sordos, va a estar con toda una sociedad que tiene que aprender a convivir también con él y él tiene que aprender [...], tiene que aprender reglas, normas [...]a relacionarse de una manera pacífica con sus compañeros y, sus compañeros tienen que aprender a relacionarse con él.

Su respuesta me hizo pensar en la importancia que tiene la actualización docente para cambiar la percepción hacia las diferencias. Si los profesores no nos actualizamos, o leemos como dice la entrevistada, tal vez nos enfrentemos a la negación para trabajar con alumnos con discapacidad. Aun así, desarrollamos formas de trabajo, efectivas o no, que intentan generar inclusión en las aulas; algunas de las estrategias que los profesores aplicaron para generar un ambiente inclusivo, fueron:

Juan: Aplicaba la sensibilización de los jóvenes hacia los alumnos sordos. Pedía que durante las actividades le asignaran alguna tarea al joven sordo para el trabajo en equipo. También, había horario y tiempo espacial para trabajar de manera conjunta con todo el grupo la lengua de señas.

Fernanda: Ejercicios de sensibilización con los niños [...] actividades a imaginarnos si nosotros no pudiéramos oír [...] las actividades de discapacidad motriz, discapacidad visual y ellos se dieron cuenta de que no es cualquier cosa y que no es solo decir “está malito”. Les leí cuentos relacionados a estos casos.

Amanda: La traté como a los demás, yo nunca hice diferencia, pero sí, al momento de explicar [...] puse mayor atención a la estrategia de los labios, a hablar más lento y si yo veía que trababa; estaba yo con ella todo el tiempo y me la senté junto al escritorio.

Noté como dos docentes coincidieron en estrategias de sensibilización, lo cual desde mi punto de vista es adecuado, no obstante, la sensibilización es parte de las primeras estrategias, pero no es todo el conjunto, lo que me podría indicar que las y los docentes se pudieron quedar estancados ahí, sin saber cómo continuar para el aprendizaje y la inclusión. De igual forma encontré que la profesora Amanda se contradijo cuando expuso que no hace ninguna diferencia, pero al mismo tiempo comentó que tenía a la alumna cerca de su escritorio, lo cual puede ser una manera de excluirla del resto del grupo.

Relacionada con la pregunta anterior, se les cuestionó “¿cómo debe ser la inclusión de un niño sordo a la escuela y en su grupo de clases?”, contestaron así: Juan: “en la mayor parte de momentos y actividades, en equipos, en parejas y también destinar tiempo para que todos los alumnos se involucren y conozcan las características del aprendizaje del joven y el aprender lengua de señas”. Amanda: “actividades dependiendo también del tipo de problema de sordera que tenga, entonces, tienes que buscar estrategias que te ayuden a que el niño trabaje”.

Fernanda: Primero que nada, visibilizarlos [...] aprender a atenderlos [...] considerarlos en la ruta de mejora; en los Consejos técnicos no se habla de eso y es como un “ahí tenlos, en tu salón y como vayan saliendo” [...] ser conscientes de que son alumnos que requieren otro tipo de capacidades en los docentes para favorecer sus aprendizajes, pero, no sólo ser conscientes sino buscar los medios necesarios para hacer una escuela inclusiva [...] habilitar primero lo físico. En el aula, incluir [...] la lengua de señas. Yo lo intento hacer porque realmente

la lengua de señas no se me da tan bien, me ayudó mucho de recursos electrónicos, tabletas, videos.

Me parecieron muy importantes sus aportaciones, porque demuestran que los profesores sí tienen nociones de cómo generar ambientes inclusivos, pero también se observan ideas muy generales que son implementadas muy poco en actividades concretas. Además, la entrevistada Fernanda hace saber cómo en su escuela el alumnado con discapacidad está de alguna manera invisibilizados; son alumnos que sólo están integrados al espacio escolar, pero no a las actividades y mucho menos incluidos en la planeación de la institución.

En cuanto a las competencias docentes para atender a alumnos con discapacidad auditiva (CDADA), los profesores dijeron que las necesarias serían:

Juan: La primera muy importante, aprender lengua de señas, ya que no se puede enseñar lo que no se sabe, y mucho menos aprender sobre la marcha lo que se va a enseñar. La planeación y programación docente de contenidos, vinculado la selección de habilidades a desarrollar en el alumno especial.

Fernanda dijo “sensibilización y la inclusión. Cómo incluirlo de una manera que fuera de provecho para él y para el grupo”. En ambas respuestas se observa una necesidad de saber cómo actuar, en donde la planeación y el conocimiento de lengua de señas puede ser fundamental. Por su parte Amanda expresó: “más experiencia y después, pues estrategias para poder tratarla”.

De las respuestas que dieron los profesores podemos sintetizar que para atender a un alumno con sordera se requieren conocimiento de la lengua de señas, saber planear haciendo adecuaciones de actividades, diseñar estrategias de inclusión y sensibilización, así como estrategias específicas para atender a alumnos con discapacidad auditiva, y de alguna manera experiencia. Aunado a lo anterior, los docentes dijeron no conocer ningún método para la enseñanza de alumnos sordos, los tres aplicaron formas de trabajo desde lo que consideraban necesario. Juan dijo: “No (se refiere a que no conocía ningún método), diseñé algunas técnicas de uso común, sustentadas en el método simbólico de la lecto-escritura”. Por su parte Fernanda nos comenta: “hasta que me tocó, no [...], no conocía ninguna forma de trabajar.

Fui a algunas capacitaciones de una UOP (Unidad de Orientación al Público) y [...] nos dio algunos recursos que podíamos trabajar, como hacer el franelógrafo, las tarjetas colores”.

El profesorado demostró con sus respuestas que es sobre la marcha, cuando se enfrentan a la situación de trabajar con alumno sordo, que van conociendo ciertas maneras de trabajo, sin embargo, no hay claridad de un método, tampoco hay una formación preventiva sobre estas situaciones.

Sobre las estrategias docentes que aplicaron para atender las necesidades educativas del alumno, comentaron:

Juan: Procedí con hacer al joven relacionar el símbolo con el significado mental ligado a las señas y fue de manera continua este proceso [...] agrupar y unir con signos gráficos algunos símbolos para proceder a vincular con la lectoescritura [...] aquellos significados que no tenían un símbolo los actuaba o me esforzaba con mímica para darlos a entender al joven usando recursos del aula y el contexto físico.

Amanda: volver a explicar, hablar más fuerte, más pausado, me pintaba yo la boca de rojo, procuré que fuera más personalizado con ella, lo que me ayudo es que no tenía más niños con problemas, ni de retraso, ni de aprendizaje, ni físico, ni nada. Era un grupo mediano [...] planear y para organizar, para buscar material.

Fernanda compartió: “material concreto, videos, sus cuadernos, observando y a partir de ello establecer una calificación”. Para los profesores dichas estrategias sirvieron para dar atención al alumno sordo, a pesar de no conocer un método específico de trabajo; en el caso de Amanda la discapacidad auditiva de su alumna era probablemente hipoacusia, debido a que la profesora comenta que la adolescente escuchaba muy poco, permitiéndole usar la lectura labiofacial y no la lengua de señas. En las respuestas, es importante resaltar que nuevamente se encuentra la planeación, lengua de señas, material concreto y visual como estrategias claves.

Otra pregunta ligada a la anterior fue “¿qué retos como docente debe usted plantearse si volviera a atender a un alumno sordo?”, sus respuestas fueron las siguientes: Juan: “La programación de contenidos, la didáctica de la enseñanza de la lengua de señas, la planeación de situaciones de aprendizaje de la lectoescritura, el trabajo con actitudes y desarrollo

adolescente en la formación de valores, integración e interacción”. Amanda: “Buscar capacitación, buscar estrategias, buscar instituciones que te puedan ayudar y materiales didácticos que te pudieran ayudar a manejar a esos niños”.

Fernanda: Yo creo que el no permanecer estáticos [...] seguir teniendo esa actitud para aprender y para renovar la práctica [...] debo estar consiente a que esa no será la forma de trabajar siempre, de la misma forma, con un alumno diferente [...] la formación permanente es la clave, estar siempre informados cómo trabajar con ellos.

Considero que una coincidencia significativa en la pregunta anterior fue la actualización y formación docente para intervenir pertinentemente; por otro lado, la didáctica para la enseñanza a alumnas y alumnos con discapacidad auditiva puede ser esencial para su aprendizaje, en donde la lengua de señas y material concreto pueden ser muy importantes.

De igual manera, dentro de la categoría de relación y comunicación (RC) que existen entre profesor, alumno sordo y compañeros de grupo los entrevistados me contestaron la siguiente pregunta: “¿Cómo se lograba comunicar con el alumno?” Amanda: “Yo hablaba y ella se me quedaba mirando a la boca entonces comprendía perfecto y ella me contestaba porque sí sabía hablar”.

Juan: Mediante señas convencionales de uso común, y poco a poco insertando nuevas señas que yo como docente usaba en el contacto cotidiano como si fuera la lengua del grupo. Utilizaba también esta lengua de señas con los alumnos en general para que ellos también entendieran y usaran las señas cuando las necesitaran.

Fernanda: Siempre con señas. Él ya tenía una vaga noción de señas personales; señas personales que había trabajado con su familia, pero nada formal [...] usaba expresiones faciales exageradas porque, es lo que logré investigar, y movimientos de las manos. Pero nada formal.

Se dejó notar, como dos docentes coinciden en que utilizar la lengua de señas ayuda al proceso de comunicativo entre los oyentes y el alumno sordo —señas convencionales y no convencionales—. En el caso de Amanda no fue necesaria la lengua de señas, debido a que como se mencionó, es probable que la adolescente tuviera hipoacusia pues, aunque la profesora no lo supiera con exactitud, comentó que la alumna tenía poca audición, hablaba y empezó a usar aparatos auditivos. Es por lo anterior, son necesarios los diagnósticos médicos y

psicológicos de las y los alumnos, que permitan el conocimiento de sus necesidades para hacer una planeación adecuada y que contribuya a una atención efectiva.

Aunado a lo anterior, los docentes comentaron sobre la importancia que tiene el conocimiento de lengua de señas, y algunos de sus puntos de vista fueron que “Es fundamental ya que es la base para poder enseñar, y vivir en un contexto de comunicación con una persona sorda [...] representa ser parte de un canal de comunicación” (Juan, 2017); “no hay otra manera en que podamos comunicarnos de una manera más basta. Siento que hay esta barrera que no nos deja comunicarnos [...] es muy importante para ampliar la comunicación y ampliar el conocimiento de él y de sus compañeros” (Fernanda, 2017); “Te da mayor facilidad de comunicarte porque es como hablar. Si yo hubiera sabido en ese momento o lo supiera ahora, tendría yo esa facilidad de haberme podido comunicar” (Amanda, 2017).

Sobre las relaciones que se generaba en el grupo, entre compañeros, los docentes tuvieron las siguientes percepciones: “los alumnos tenían una relación y reacción muy normal con el alumno, lo veían como compañero más, sin embargo, la edad adolescente marcó muchos aspectos de las relaciones con ellos [...] suscitaban bromas, descontentos y mal comportamiento en algunas ocasiones” (Juan, 2017). Desde lo interpretado, el docente tiene la idea de que en su aula sus alumnas y alumnos se relacionaban “normal”, refiriéndose a la naturalización que se hizo en el aula al tener a un compañero que no escuchaba. La profesora Amanda compartió: “normal, por eso es que fue tan complicado darme cuenta [...] pero noté al inicio que era una niña muy tímida como que, sí tenía amiga, sí salía al receso, pero llegaba a ser tímida”. En este caso se logra notar el aislamiento de la adolescente, quien sólo tenía una amiga y desarrolló timidez al no poderse comunicar con sus compañeros adecuadamente. Por su parte la docente Fernanda explicó:

Era miedo así de “¡chin!”, le vamos a hacer enojar o nos va a hacer algo y pues la maestra dice que lo tenemos que cuidar que lo debemos respetar [...] yo siento o percibo que no lo incluyen como uno más de ellos porque esto en la comunidad es muy común, la exclusión. Es como un “sí estás ahí pero no te hago caso”. Entonces si lo logran incluir con respeto, pero, cuando no lo entienden, ellos también se frustran y se molestan.

En la respuesta de la profesora se observa que ella percibe que las y los alumnos realmente no incluían al alumno, había integración y respeto, pero cuando no había entendimiento entre

ellos, había actitudes y emociones negativas (molestia y frustración) de los demás. Sin embargo, la primera actitud que detectó en ellos fue miedo, sobre todo a hacer reprendidos si dañaban a su compañero sordo —resultados de las reglas que se hayan puesto en el trato con el alumno—. Es probable que la profesora al querer proteger al alumno generará un tipo de sobreprotección.

Aunado a lo anterior, y abordando específicamente las situaciones de exclusión (SE) dentro del aula en donde además se compartieron experiencias, los docentes percibieron la exclusión de manera diferente; Juan respondió de manera reaccionaria a la primera pregunta, pero reconoce que la toma de acuerdos en el grupo era difícil, “si lo incluían, y trataban de apoyar, sin embargo, las barreras de comunicación existentes entre los alumnos y el alumno especial hacían difícil la toma de acuerdos; por su parte Amanda dijo que no había exclusión por parte de los demás alumnos. En el caso de la profesora Fernanda ella hace un análisis donde reconoce que para identificar la exclusión debemos tener claro qué es, de lo contrario ésta es casi imperceptible; tal vez por esta razón, los otros dos profesores no la percibieron claramente en su grupo.

Se tienen que tener el concepto de lo que es exclusión porque, de otra manera no lo logras identificar. Al inicio pensé que mis alumnos eran inclusivos porque jugaban con él, le hablaban, lo llamaban para desayunar [...] pero en el trabajo de equipo era como “el equipo de Ernesto”; nadie quería estar en “el equipo de Ernesto” esa era la realidad, sabían que era más trabajo.

Durante el análisis de la docente Fernanda, y con la intención de conocer más sobre lo que respondió, le cuestioné, ¿Por qué implicaba más trabajo para los alumnos estar con Ernesto? a lo cual respondió “tendrían que hacer su parte porque [...] quiere hacer lo que los demás [...], ´yo hago todo´ y al final ellos sabían que su parte estaba mal y lo iban a tener que componer”. De acuerdo con lo anterior, es probable que la profesora solo integrara al alumno en un equipo, sin considerar una forma de trabajo adecuada donde el niño demostrara sus habilidades y en donde sus compañeros percibieran que trabajar con Ernesto era una oportunidad para aprender.

Por otro lado, la exclusión no solo ocurre entre compañeras y compañeros de grupo, sino también entre docente y alumno o alumna. Al respecto, los docentes reconocieron haberle excluido de alguna manera; uno de ellos justifica el actuar debido al atraso cognitivo del alumno; “pero no de manera intencional esto debido a que desde mi consideración había actividades de nivel de conocimiento avanzado que el desconocía y sus demás compañeros ya habían alcanzado” (Juan, 2017); la segunda reconoce haber hecho una “exclusión positiva” —así lo nombró—, “él podía estar haciendo lo que quisiera en el salón, él podía salir al baño en el momento que quisiera [...] los alumnos lo catalogaban como favoritismo, ¿porque esta malito? [...] lo sobreprotegía” (Fernanda, 2017), y la tercera adjudica la exclusión debido al desconocimiento que tuvo inicialmente sobre la discapacidad auditiva de su alumna:

sin darme cuenta porque de haberlo sabido hubiera ido tomando medias desde el inicio, pero dije “esta niña es flojita o trae el rezago” [...] cuando me di cuenta de que era un problema físico entonces me preocupé y tomé cartas (Amanda, 2017).

En cuanto al apoyo familiar, que existe para el desarrollo del aprendizaje del alumno sordo, consideran que la familia no ayudó mucho, que fue una barrera más que un apoyo; esto puede ser debido a la percepción que tienen los padres de la discapacidad y a la poca orientación y ayuda que hay de las instituciones hacia la familia. El profesor Juan dijo que la familia tuvo “un papel limitado y de negación, ellos veían la lengua de señas como una exclusión, los padres y la comunidad eran una barrera de aprendizaje”. La profesora Fernanda argumentó:

Realmente no colaboran, pero también ellos tienen esta actitud de “hay pues no oye, pero ya lo mandé a la escuela”. Para ellos con mandarlo a la escuela ya están cumpliendo [...] El niño sube a la escuela con su hermana quien es la que se hace más responsable de él [...] he estado haciendo todo lo posible para que se involucre por lo menos la mamá —entiendo que el papá en su hogar es el más responsable en eso de conseguir el recurso—. En lo que va este ciclo escolar ha ido una vez, y eso ya es bastante [...] yo recuerdo que me decía la madre “es que está enfermo el niño”, me lo mandaba a decir y yo luego lo encontraba en la carretera solo y jugando tierra.

Por su parte Amanda respondió:

La mamá nunca le había dado la atención [...] [pero objetiva] sin duda la mamá la tuvo que haberla entrenado para que tuviera la capacidad de leer los labios porque ella no sabía lengua

de señas y ya después [haciendo referencia a después de que se dio cuenta de la discapacidad] ellos continuaron el trámite y todo el seguimiento y se la llevaron a Xalapa y no sé qué tanto le hicieron porque en ese momento pido el cambio [de la docente a otra escuela] y dejo el grupo que fue justamente cuando a ella le colocan el aparato.

Entonces, se puede considerar como una de las barreras de aprendizaje, el poco apoyo que existió de las familias hacía la atención y aprendizaje de sus hijos sordos, aunado a que en los tres casos eran familias oyentes y de escasos recursos que tenía pocas posibilidades para dar atención especializada a sus hijos.

Pero no sólo la familia representó una barrera para el aprendizaje, sino también la misma escuela. A esto el profesor Juan concluyó que las barreras para el alumno sordo fueron “la negación hacía que el joven aprendiera, nulo interés hacia la lengua de señas, su poca participación en la escuela. En cambio, para la profesora Fernanda, éstas se presentaron:

primero en lo docente, en el desconocimiento [...] si tú no conoces el lenguaje de señas va a ser una barrera y si no estás sensibilizado también va a ser una abarrera [...] en la escuela es más que nada la sensibilidad hacia la diferencia y en cuanto a la familia los hermanos deben estar más involucrados [...] hay una cierta negación a ese hijo, de que es un problema [...] y esto es otra dificultad.

Para Amanda las barreras de aprendizaje se manifestaron en:

escuela, pues los maestros, ¿cómo es posible que tantos años y no se hayan dado cuenta los maestros de primaria?, luego los papás ¿cómo es posible que tantos años y tampoco se preocuparan y sí, al inicio yo porque cómo es posible que no me di cuenta en seguida.

Por lo tanto, como conclusión a las entrevistas docentes, encontré que entre las barreras para el aprendizaje de las alumnas y alumnos con discapacidad auditiva se encuentran no tener un diagnóstico oportuno de la discapacidad, desactualización docente, desconocimiento sobre cómo atender al alumno con discapacidad auditiva (formación docente) —incluyendo el conocimiento de la lengua de señas—, actitudes de rechazo por parte de los docentes y escuela (poca sensibilización), así como desinterés familiar. También podría agregar a título personal, el poco interés y apoyo de las instituciones gubernamentales para la atención a este grupo, a sus familias y escuelas.

1.3.3 Entrevista a dos especialistas en atención a alumnos con discapacidad

Para que el diagnóstico del problema fuera más integral, consideré entrevistar a dos especialistas en el tema; ambos trabajaban con la discapacidad y tenían experiencia atendiendo a estudiantes con discapacidad auditiva. El primero fue un psicólogo de la Unidad de Orientación al público (UOP) quien trabajaba en la Telesecundaria de la comunidad de Coxolitla de Abajo, y el segundo fue un psicólogo intérprete de LSM. En apéndice C, se muestran los datos generales de cada uno.

El propósito de las entrevistas fue conocer la perspectiva de dichos especialistas sobre las alumnas y alumnos con discapacidad auditiva en las escuelas regulares, así como la forma en que se debe trabajar con ellos de manera inclusiva. Las preguntas a cada uno no son iguales, pero sí muy parecidas, esto es debido a que su área laboral es diferente, pues uno trabaja orientando a profesores sobre Necesidades Educativas de Apoyo y el otro imparte clases a nivel bachillerato en señas y hace labor civil para apoyar a las personas con discapacidad auditiva. No obstante, las categorías de análisis son las mismas y se muestran en apéndices D y E respectivamente, así como las preguntas que correspondieron de cada entrevista.

Una de las categorías a analizar estuvo relacionada con las actitudes hacia la discapacidad (AHD) que presentan profesores y alumnos cuando se enfrentan por primera vez a esta situación. A la pregunta “¿qué actitudes toman los docentes cuando saben que atenderán a algún alumno con discapacidad?”, el psicólogo Omar respondió:

Primeramente, el desconocimiento del reto hace que haya una resistencia. Los maestros juegan a “Te toca a ti” y “¡No! es que a mí ya me tocó el año pasado y ahora te toca a ti” [...] en su mayoría, un 70% diría yo, ha sido más de resistencia de no querer al niño y el otro 30% sí lo aceptan.

El intérprete Eduardo comentó al respecto: “Miedo, miedo a lo desconocido. Siempre que se tiene miedo a lo desconocido provoca rechazo [...] no somos todólogos, pero sobre todo la actitud negativa”. Ambos especialistas coinciden en que existe una actitud poco positiva cuando se atiende a una persona sorda. Esta actitud deriva de la falta de preparación y compromiso con la propia función docente hacia la diversidad. El profesorado se limita a

reproducir contenidos a las y los alumnos “aceptables” para la sociedad que domina, pero cuando se enfrenta a la diferencia hay rechazo al no saber cómo actuar.

Como pregunta complementaria a la anterior, se les cuestionó sobre “¿a qué se debe dicha actitud?”, las respuestas fueron:

Influye el currículo del especialista, por ejemplo, a los docentes regulares de primaria regular, en su currículo educativo solo ven un semestre de necesidades educativas especiales [...] ellos sienten un reto fuera de su alcance y no se sienten competentes, pero insisto, no lo son todos (Omar, 2017).

En cuanto a la actitud que toman las alumnas y alumnos al tener a un compañero con alguna discapacidad, Omar respondió que “depende mucho del contexto y [...] no es tan discriminado ni tan señalado como el autista o el discapacitado intelectual. A esos sí les va un poco mal [...] por esos procesos de inclusión y de señalamiento”.

Con la intención de saber de manera general el escenario de los sordos en escala global, al psicólogo Eduardo se le cuestionó sobre la situación de los sordos a nivel nacional e internacional, donde expuso:

Los sordos se enfrentaron a un cambio muy radical enfocado a lo clínico, a lo médico [...] como la Confederación Internacional de las Personas con Discapacidad, en la cual no hubo intérpretes, muchos sordos no lograron opinar [...] aspectos como curar al sordo y sanarlo, ver al sordo como un enfermo que tienen que oralizar [...] vinieron a impactar al menos en México. Las maestras de educación especial, los departamentos de educación especial tomaron posturas muy clínicas.

Cuando se compara la discapacidad auditiva con otro tipo de discapacidades en términos de exclusión, pareciera que ésta es la que menos rechazo tiene, no obstante, desde lo analizado, escuchado y visto, considero que es la que menos se visualiza, pero existe en gran medida. Se excluye a una persona con discapacidad auditiva desde el momento que no se reconoce su propia lengua y que no se busca la manera de proporcionarle los aprendizajes básicos que requiere. La discapacidad se ha visto como una enfermedad, algo no sano, y desde esa perspectiva las escuelas han operado; lo cual coincide con lo que la profesora Fernanda en su entrevista dijo, se ve como “está malito”, entonces, se le compadece y se le minimiza.

Sobre las implicaciones que existen en la integración e inclusión de las personas con discapacidad auditiva en las escuelas regulares, Eduardo dijo: “en ningún momento se puede violentar su derecho a una educación bilingüe”. Por su parte Omar comentó:

Garantiza los derechos a la educación que tiene un ser humano. El mayor beneficio es que estarías combatiendo el analfabetismo y ayudando a ese ser humano a superar y alcanzar determinados aprendizajes que le permitan ser independiente y autónomo [...], la comunidad [...] aprende a valorar las diferencias [...] Lo negativo que existe en este proceso de inclusión es que, si no se atiende adecuadamente, puedes fomentar el famoso “ahí viene el maestro de los discapacitados” y esos términos peyorativos que son consecuencia de un efecto mal planteado de la inclusión educativa.

Ambos coinciden que la educación para personas con discapacidad es un derecho y, por lo tanto, jóvenes con sordera, deben entrar a las escuelas regulares. Empero, un asunto es que entren a la escuela (se integren) y otra muy diferente es cómo son atendidos. Unas de las dificultades a las que se enfrentan los docentes que trabajan con algún alumno o alumna con discapacidad auditiva, es que “el 97% de maestras no trabaja el lenguaje de señas y el reto más grande que tienen es poderse dar a entender con el individuo [...] no existe ese lazo de empatía y de comunicación” (Omar, 2017). Eduardo concuerda al respecto, “la comunicación [...] la falta de empatía”. Entonces, la comunicación sería una de las dificultades más grandes a las que se enfrentan las personas con dicha discapacidad al entrar a las escuelas regulares, y al mismo tiempo la comunicación es un aspecto muy importante para el aprendizaje y socialización.

Cuando una persona con discapacidad auditiva ingresa a una escuela, lo que se debe hacer es buscar la manera de incluirlo y no únicamente integrarlo. Al respecto de lo anterior, los especialistas comentaron cómo debería ser la inclusión de un niño sordo a la escuela y en su grupo de clases.

El sistema se llama sistema bilingüe. Este sistema bilingüe debe fomentar el proceso de inclusión en las actividades logrando que interactúe el niño con los demás y que comunique y se dé a entender con otros usando señas; que la comunidad intente y se apegue al lenguaje de señas. Por lo menos se debe garantizar que el niño en sus experiencias diarias participe con los demás [...] esto se da a partir de las relaciones diarias, naturales, en un fenómeno de aula.

En ese proceso inclusivo de garantizar oportunidades, materiales, actividades, de garantizar una equidad, etc. Esos son los componentes que creo que debe haber en un aula inclusiva, el respeto a la diversidad cultural, a diferencias y los distintos ritmos de trabajo, la tolerancia y la solidaridad (Omar, 2017).

Por su parte, el psicólogo Eduardo dio su opinión:

El modelo bilingüe-bicultural es que haya un intérprete, que el maestro sepa el lenguaje de señas, que haya sordos y que haya oyentes y que haya un modelo sordo (sordos adultos). Un modelo bilingüe-bicultural abarca todo eso [...], la mayor parte de los sordos está en un aislamiento social y familiar (Eduardo, 2017).

Los dos coinciden en llevar a cabo el modelo bilingüe para trabajar la inclusión de las personas sordas. No obstante, el psicólogo Omar lo ve desde una perspectiva más inclusiva, de un respeto a la diversidad, y el psicólogo Eduardo lo mira de una manera más estructurada, es decir, de los recursos humanos que deberían existir para que dicho modelo se lleve a cabo efectivamente en los centros escolares.

Por otra parte, como es de imaginarse, los adolescentes sordos tienen características diferentes a los niños sordos. En el caso de la adolescencia, esta es una etapa de la vida muy compleja cuando empiezan a reconocer su identidad; y ocurren cambios físicos, psicológicos y emocionales. Si un adolescente oyente muchas veces se siente incomprendido y poco escuchado, un adolescente sordo que tiene escasa comunicación con los demás, podría sentirse peor. Las características de un adolescente sordo que no desarrolla la LSM, la escritura, ni lectura son:

No quiere ir a la escuela, no le encuentra el sentido [...] no socializa, no interactúa, se arrinconan, no comparte ni se mezcla con los demás por una resistencia natural en lo que él va observando [...] la apatía y el rechazo, se vuelve más introvertido [...] temeroso y ansioso, a veces tienen llanto excesivo, no se siente atraído a las actividades [...] baja tolerancia a la frustración (Omar, 2017).

Problemas de conducta, problemas de autoestima, trastornos emocionales, cuadros graves de ansiedad, depresión, rebeldía [...] he tenido alumnos que se han suicidado [...] uno de los impactos más fuertes es la salud mental [...] cuadros ya depresivos donde preocupa; están enredados en drogas, problemas familiares serios [...] cuando vas sacando el hilito fue la

incomunicación. Muchos de los sordos quisieran una plática con sus papás, digna (Eduardo, 2017).

Es preocupante notar todas las implicaciones que tiene la falta de comunicación entre un grupo de personas. Cuando alguien representa la minoría, regularmente es aislado por los demás, se le toma poco en cuenta, pero a nivel personal, psicológico las consecuencias pueden ser fatales, sobre todo en la adolescencia, cuando las personas están formando su personalidad. Por lo tanto, es probable que un adolescente sordo sea más vulnerable que uno oyente.

La comunicación en estudiantes sordos es muy limitada, el contexto está conformado en su mayoría por oyentes, quienes además poco conocen de la LSM. Por si fuera poco, las personas con discapacidad auditiva severa o profunda no logran desarrollar la lectura y escritura del español, que sería su segunda lengua en el caso de México, debido a la falta de un código de comunicación común y a que la enseñanza no se adecua a su condición. A propósito de lo anterior, otra pregunta generada fue, “¿qué tanto es posible que una persona sorda aprenda a leer y escribir el español?”. Los especialistas dijeron:

En esta persona con discapacidad auditiva el proceso se reduce a solo ver, mentalizar y reproducir [...] es otro proceso diferente a las personas norma-oyentes. Hay mayor dificultad cuando es de nacimiento y tienes que estar generando las conceptualizaciones. Tú puedes aprender el adjetivo de un árbol [...] pero no puedes ver solidaridad [...] conceptos abstractos (Omar, 2017).

Si es posible, sin embargo, es muy difícil [...] compromete muchos aspectos, tiene que ver con el grado de oralización, el grado de audición, el grado de apoyo educativo, el grado de apoyo que tenga de sus padres, la propia habilidad del sordo en su aspecto cognitivo, su interés por el español. Conozco muy pocos sordos que dominan el español escrito (Eduardo, 2017).

Existen coincidencias en lo complicado que es desarrollar la escritura y la lectura en personas con discapacidad auditiva, pues al no tener la capacidad de escuchar se reduce el proceso de comunicación, lo que implicaría otra forma de enseñanza y aprendizaje donde la audición no sea un elemento clave. Por otro lado, se requieren apoyos diversos: familiares, sociales, psicológicos y educativos que garanticen el desarrollo integral del sordo.

Me quedó claro que no se puede trabajar desde un sólo punto, ni que el aprendizaje de una segunda lengua para estudiantes sordos es rápido debido a lo complejo del proceso. El psicólogo Omar aportó como factores clave para el desarrollo de la escritura y lectura que el alumno tenga un gran conocimiento en señas, igual que la docente, y además conocimiento sobre una metodología de trabajo.

Otra de las cuestiones que se indagaron fue la importancia que tiene la LSM para desarrollo de la lectura y escritura en alumno con discapacidad auditiva, los entrevistados me compartieron que esta servirá para “lograr sociabilización, comunicación y una amplia ayuda al sujeto para poder interactuar con sus semejantes y darse a entender [...] sin él no se puede consolidar el proceso de lectura, pero no es el 100% un lenguaje de señas [aclara]” (Omar, 2017).

La lengua de señas en el sordo habilita todos los componentes de los procesos psicológicos superiores, se requiere el uso de todos estos aspectos para comprender un idioma para entender una lengua [...] el español tomado como una segunda lengua, establece mucho las bases previas que se tenga, por ejemplo, un sordo que domina bien la lengua de señas [...] es un sordo que probablemente va a interesarse mucho sobre la estructura del español (Eduardo, 2017).

Desde los puntos de vista de ambos especialistas, entiendo que la lengua de señas es un medio para desarrollar la lectura y escritura del español; aunque manejarla no lo es todo, hay que saber utilizarla en la práctica y considerar estrategias específicas que ayuden a la lectura y escritura con la LSM jugando un papel importante para la comunicación, no significa que con conocer la LSM las personas con discapacidad auditiva sabrán leer y escribir, pero definitivamente es uno de los caudales necesarios para lograrlo.

El psicólogo Eduardo considera que la comunicación en lengua de señas “lleva a una comunicación afectiva y es importante para ellos”. Aunado a lo anterior, los métodos que como expertos recomendaron para atender a un alumno sordo y que este mejore su aprendizaje, sobre todo en lectura y escritura, fueron:

Poder hacer que el docente que no conoce el lenguaje de señas lo aprenda y mejorar ese proceso de entendimiento entre maestro y alumno y de ahí tomar otras medidas. Luego valorar el nivel de lectoescritura del sujeto, si copia, si pone palabras. Tienes que ver si su error es alfabético o

silábico alfabético, saber cómo está recordando las letras que formaban ese grafema, esa palabra. Al encontrar la explicación de cuál es el nivel de lectoescritura del sujeto también podrás encontrar el recurso, ya sea a través de métodos globales, método GIEH o de las claves Fitzgerald³ que son los que tiene su preponderancia en este canal de fomentar el aprendizaje de la lengua escrita (Omar, 2017).

Existe un manual muy bueno que yo comparto mucho con las personas que se interesan por la educación bilingüe y que habla de aspectos de cómo enseñar a un sordo a escribir, de recomendaciones para el trabajo en un enfoque de educación bilingüe. La de lectura modelada se refiere por ejemplo la manera en que el maestro modela lo que se hace al leer, deberá aprovechar todos los momentos posibles para modelar la escritura, modelar implica hacer un ejercicio metacognitivo, pensar en voz alta acerca de lo que se está haciendo y comunicarlo (Eduardo, 2017).

Comprendí que, para poder enseñar al alumno sordo a leer y escribir, primero debo saber la LSM y además conocer un método que me oriente en cómo trabajar la lectura y escritura en jóvenes con discapacidad auditiva. Ligado a lo anterior, cuestioné sobre las estrategias efectivas que algunos docentes han empleado para desarrollar la escritura en estudiantes sordos, a esto Omar respondió: “en Soledad Atzompa al niño le están poniendo en la tarjeta la imagen, el concepto y la seña [...] sí ha influido [...] pero conceptos muy básicos y aislados”. Por su parte Eduardo expuso:

está logogenia [...] a algunos sordos les ha dado resultados, otros de estos ejercicios de lo que establece el modelo bilingüe-bicultural también han servido para ello, las GIEH, las letras de las claves de estructuración que se utilizan [...] han sido buenas propuestas, pero no hay seguimiento. Yo te puedo decir que con GIEH algunos alumnos han aprendido a leer poco o a conocer un poco el español, pero hasta ahora no te puedo decir que un sordo con GIEH lee completamente.

Es inquietante notar como ambos logran coincidir en que no hay seguimiento a los métodos de escritura para sordos. Esto podría derivarse del tiempo que lleva el desarrollo de la lectura y escritura de las personas con discapacidad auditiva, en lo cual podría haber carencia de paciencia. También puede derivarse de los factores que influyen para no dar seguimiento a

³EL método GIEH consiste en construir oraciones, ordenando el lenguaje, mediante el uso de unas claves llamadas de Fitzgerald debido al apellido de su creadora, estas claves son: cuando, quien, cuantos, que, como, donde, porque y para que —sin acentos—, las cuales se apoyan en símbolos.

dichos métodos (contexto, familia, escuela, compromiso docente, recursos). Algunas recomendaciones que los especialistas me hicieron para dar atención al alumno sordo fueron “leer el manual de Orientaciones [...], trabajar bajo el modelo bilingüe-bicultural porque respetan su cultura, respetan su lengua y respetan su derecho” (Eduardo, 2017), y Omar recomendó:

Tomar en cuenta los gustos e intereses del joven [...] el diseño de tu temática ordinaria y de tu planeación diaria, que te permitas hacer ajustes mínimos para que el chico pueda aprender lo elemental de ese tema. Es importante no dejar ningún contenido sin una adecuación simple, desde ahí se está siendo inclusivo [...] estrategias diversificadas, visuales, material concreto [...] que el campo sea lenguaje y comunicación, y no solo lenguaje escrito.

Al cuestionarles sobre cuál es el papel de la familia para el desarrollo de las competencias comunicativas, Omar expresó:

Involucrarles [...] con objetivos cortos. Sentir que está aprendiendo el chico [...] cuando ellos lo observan, tienes garantizado el apoyo de los papás. Evitar que las tareas sean un sacrificio para ellos [...] lograr que sean un hábito, una necesidad. Involúcralos [...] quieren que aprenda a leer (haciendo referencia al hijo con sordera), a escribir, pero no leen [...], con lecturas cortas, cuentos. Teniendo paciencia con ellos, porque pueden ser una barrera también.

La respuesta de Eduardo fue:

Madres de familia no saben lenguaje de señas, les da flojera. Quiere que aprenda, pero no con el propósito de comunicarse con su hijo, porque necesita satisfacer una necesidad económica. La enseñanza primero en casa. La familia es la base para el desarrollo personal del sordo. La base para la autoestima, la base para la seguridad, la base para el interés por la escuela, la base para la comunicación afectiva, para los valores.

La familia es el motor elemental para que las personas con alguna discapacidad auditiva puedan comunicarse y aprender efectivamente. Los padres oyentes con hijos sordos tienen mayor dificultad para el proceso comunicativo, no obstante, deben generar conciencia sobre la necesidad de desarrollar la LSM para poder platicar y orientar a hijas e hijos en su progreso afectivo, social, educativo y psicológico. Por otro lado, lo anterior resulta difícil cuando la cultura del oyente ve al sordo como un problema, en donde otras instituciones no apoyan a las familias para la atención de sus hijas o hijos no oyentes. Muchas familias no saben qué

hacer, a dónde acudir, no tienen los recursos económicos ni los valores culturales a su favor, entonces vienen todas las barreras para la persona con discapacidad auditiva.

Otra barrera sería el desconocimiento de lo que es la discapacidad. Barreras en lo político [...], culturales y la práctica docente en el desconocimiento acerca de las herramientas y materiales que ayudan a una persona con discapacidad auditiva, en estos casos de sordera profunda o simplemente sordera. A partir de ahí se arman resistencias [...], barreras prácticas. La falta de recursos tecnológicos, bibliográficos de la escuela para enseñar a leer al menor (Omar, 2017).

Por su parte Eduardo comentó que algunas de las barreras son “la falta de capacitación de maestros, no hay intérpretes en las escuelas [...] todavía estamos en unas utopías [...] no hay el derecho de los sordos a la educación bilingüe”.

Desde la perspectiva de los especialistas, puedo decir que los docentes debemos conocer señas para comunicarnos con estudiantes sordos en su lengua materna, pero también hacer adecuaciones a la planeación de manera que ésta no les excluya del resto del grupo. Es muy importante la formación y sensibilización docente, así como tener claro los objetivos a alcanzar con el alumno o alumna, pues estos deben ser viables. Para trabajar en el aula se deben usar materiales concretos, que surjan del interés del adolescente, así como dar seguimiento al método empleado. La inclusión debe ser en el aula y escuela, donde el apoyo familiar es fundamental y que la escuela no represente una barrera para el aprendizaje y la participación, sino que sea un espacio integral e inclusivo.

1.3.4 Entrevista a padres de alumno con discapacidad auditiva profunda

Para conocer el caso de manera más específica, realicé una entrevista a los padres del alumno con discapacidad auditiva; sus datos se registraron en apéndice F, la entrevista la apliqué en pareja con la intención que tanto madre como padre aportaran y complementaran información relevante sobre cada cuestionamiento que se haría. Las categorías de análisis en las cuales giró la entrevista se ubican en apéndice G.

Visité el domicilio de Yurem con el propósito de que los entrevistados se sintieran cómodos y dispusieran del tiempo necesario para la reflexión y remembranza de experiencias. Debo señalar que desde lo observado percibí a una familia muy unida, donde hay muestras de cariño y un ambiente de tranquilidad. El recibimiento que me dieron fue muy cálido; me mostraron fotos de sus hijos desde pequeños y además compartimos alimentos. Todo lo anterior benefició para la aplicación de la entrevista y obtención de datos extra que contribuyeron a la investigación.

La pareja de esposos tiene dos hijos con discapacidad auditiva. Yurem es el menor. Ellos expresaron que no saben las causas de la discapacidad, pues nunca les dieron las razones exactas. Ambos dijeron que no tienen familiares con discapacidad auditiva. Con su primer hijo pensaron que había sido por un medicamento que la madre tomó durante la gestación, sin embargo, cuando notaron que Yurem mostraba los mismos síntomas no lograron comprender qué pudo haberlo causado. En un primer momento el diagnóstico médico fue hipoacusia bilateral (en ambos oídos), después hubo otro diagnóstico donde lo reportaban con hipoacusia bilateral profunda degenerativa (el resto de audición seguiría en decadencia).

Uno de los primeros cuestionamientos que se hizo a los padres fue, ¿cuál fue su percepción cuando supieron que Yurem tenía una discapacidad auditiva?, su mamá dijo que “frustración” el no entender el porqué. Las dificultades a las que se enfrentaron fueron sobre todo económicas pues el padre no contaba con un trabajo estable que le permitiera buscar médicos particulares u otras formas de atención para sus hijos. “Nos habían comentado sobre el implante coclear⁴ pero nada más nos comentaron. Nosotros nos animábamos, pero luego nos dijeron que salía muy caro”, comenta la madre.

Por su parte el padre explicó “cada operación es un riesgo [...] con ese aparato hacen una vida normal, no es necesario que se lo quite. Hemos platicado con personas y la mayoría son historias de éxito en la que sus familiares si terminan oyendo”. Debido al costo, sobre todo, de dicho aparato, y a los riesgos de salud que implicaba, el implante coclear no fue opción para sus hijos.

⁴El implante coclear es un dispositivo que ayuda a superar algunos problemas de audición. Se coloca de manera quirúrgica cerca de la cóclea.

Sobre las dificultades que tuvo su hijo para relacionarse con otros niños y niñas, sus padres me dijeron que es un niño muy sociable al que no le cuesta relacionarse con los demás “una vez que entra al círculo no le cuesta adaptarse o relacionarse”. Ellos expresaron que con sus primos tiene buena relación “a ellos les gusta el deporte y como ellos ven lo del «beis» a él le gusta estar con ellos [...] le gusta que le muestren, por ejemplo, lo del juego”. Por otro lado, el hermano de Yurem, quien también es adolescente sordo, es un niño introvertido y tímido, al cual, es posible, que su discapacidad auditiva le afecta emocionalmente.

En cuanto a la relación que tiene con su hermano indicaron los papás que son muy unidos, “se llegan a pelear, pero luego se buscan”. Es probable que el hecho de que el hermano sea también sordo ambos se sientan identificados aumentando el lazo de hermandad, pues lo padres expresaron que es con quien más platica y se comunica Yurem.

Además, expusieron que sus familias dan buen trato a sus hijos: “nuestras familias no los hacen menos, no los ven como si fueran diferentes, ellos los ven normal”, dice el padre. Desde mi percepción es probable que los demás familiares tengan un buen trato con los adolescentes debido a que los padres siempre les han dado su lugar y los apoyan, de alguna manera han evitado que otras personas los minimicen por su condición de discapacidad. Pienso que cuando desde los padres hay rechazo, discriminación y se ve a los hijos como un problema, dicho rechazo se hace extensivo en otros familiares, donde los hijos llegan a ser excluidos por toda la familia. Por el contrario, si el trato es positivo, las actitudes y prácticas de los demás hacia las personas con discapacidad probablemente también serán positivas.

Ambos padres dijeron que se comunican con sus hijos mediante señas y hablándoles (labio-facial). Explicaron que a veces platican “cosas que ellos no deben de saber y ellos preguntan y nosotros les decimos que estamos platicando”. Esto quiere decir que en algunas pláticas no incluyen a sus hijos, lo que podía ser un poco frustrante para ellos. Diariamente “ellos nada más están mirando, dicen, mamá ¿qué? [la pregunta la hace con señas la mamá] y ya les explicamos”. Lo anterior indica un esfuerzo de los papás por incluir a sus hijos en pláticas familiares y una petición de los hijos para ser incluidos. Es difícil la comunicación cuando los padres son oyentes y los hijos sordos, pues implica doble esfuerzo, estar interactuando en dos lenguas casi al mismo tiempo.

Los padres reconocieron que la comunicación en casa es básica, pero también resaltan: “en señas les mostramos sentimientos, afecto y emociones. Somos mucho de abrazarnos, yo los abrazo, ella los abraza y ellos me abrazan”, dijo el padre. La lengua de señas ha permitido una buena comunicación en la familia, a pesar de ello, los padres reconocieron que no dominan totalmente las señas. El papá aseguró “yo diría como un 40-50 por ciento. Aunque me sé unas señas, pero no como ellos. Ellos saben más que yo”, la madre dijo manejar el mismo porcentaje que su esposo. Es probable que por esta razón Yurem dialogue más con su hermano pues los dos manejan la LSM con facilidad debido a que desde niños se les llevó a cursos de señas. En el caso de Yurem, desde los cuatro años empezó a recibir dichos cursos.

En cuanto a los cambios que ha tenido en la adolescencia y cómo los padres se han adaptado a ellos nos confesaron:

Pues son otros gustos, es otro ya su comportamiento. Se volvió más penoso. Ya escoge lo que quiere, ya no le gusta que le den las cosas y es más independiente porque sí era muy apegado a nosotros. En eso no ha tenido mucho cambio. Es Mario, él sí está más rebelde y como que todo le molesta ahorita en la pubertad. Nos adaptamos a ellos porque, como no nos causan inconvenientes, nos hemos adaptado a sus cambios.

Como adolescente, Yurem empieza a reconocer su propia identidad y hacer las cosas por sí solo. Afortunadamente los padres entienden muy bien este cambio y hasta el momento no les ha causado inconvenientes familiares. Es probable que durante los próximos años su hijo presente nuevos cambios, y de no ser orientado, “comprendido”, podría presentar “frustración”.

Sobre situaciones de exclusión y discriminación, ambos padres expusieron algunas específicas que sus hijos han recibido en la escuela. El padre comentó que:

En la primaria había maestros que lo veían como un problema. Como que ellos quieren llevársela “yo ya tengo mi actividad y por qué voy a llevar una actividad extra” porque tener un niño así implica una actividad extra porque se comunica con sus alumnos oyentes y aparte debe de darse a entender con el alumno con discapacidad.

Para reforzar la opinión del padre de Yurem, la madre compartió que su hijo le decía que “iba muchas horas a la escuela y que nada más estaba sentado y ya le dolía. Y que la maestra nada

más habla y habla y habla [haciendo la seña de hablar] y él no le entendía nada”. De igual manera, la señora recordó que, en la Telesecundaria, donde actualmente estudian sus hijos, una maestra no quiso atender a uno de ellos lo cual fue muy penoso para ellos como padres.

Una maestra [...] como no había trabajado con personas con discapacidad, quizá no lo veía como un reto sino más bien como un problema. Creo que ella no se sentía preparada para atender a un alumno con una discapacidad auditiva. Yo sentí muy feo [ojos llorosos al recordar].

Es muy difícil para los padres que tienen hijos con discapacidad auditiva, encontrar escuelas donde atiendan de manera inclusiva a sus hijos. Los padres de Yurem se han empeñado en buscar centros escolares que reciban apoyo de Educación Especial con la finalidad de que ambos hijos tengan una mejor educación que los ayude en su desarrollo cognitivo, social y emocional, aun así, se han tropezado con actitudes de exclusión y discriminación por parte del personal docente, padres y madres de familia, así como compañeras y compañeros de sus hijos.

Entrado a la categoría de experiencias y opiniones escolares en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje, los padres compartieron algunas situaciones que su hijo fue viviendo en la escuela. Su papá comentó: “extrovertido, juguetón, sociable [...], en primaria hubo una etapa en la que no quería ir debido al maestro que tenía, se había vuelto tímido y retraído [...] en quinto y sexto, con la maestra que tuvo, volvió a tomar confianza”. Debido a la búsqueda de instituciones escolares donde hubiera apoyo de Educación Especial, los padres recurrieron a una primaria de tipo vespertino donde mandarían apoyo por parte de la unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). La experiencia para Yurem no fue positiva, según comenta la madre:

Ahí como los niños son muy groseros [...], no tienen valores [...], le pegaban, le hacían bullying, le pateaban la mochila, lo jalaban. De hecho, una vez lo tiraron. Nosotros no lo sabíamos, pero dicen que cayó para atrás y se nos enfermó. No sabíamos hasta que no sé quién nos dijo. Todo esto se dio porque los niños [...] como que sus papás no los tienen educados o no lo sé. No hubo una buena relación porque hablábamos con sus papás y ellos no se prestaban, igual eran groseros o eran agresivos [...], pero si hay mucho niño de los que

nada más van [...] porque los papás trabajan y no les ponen atención [...] no era un ambiente nada bueno.

Es probable que en la primaria no se haya sensibilizado y trabajado la inclusión del alumno sordo en el grupo y escuela, las consecuencias fueron maltrato físico hacia él. Los padres no tuvieron opción de cambiar a su hijo de escuela debido al apoyo que ahí existía de USAER, soportaron la situación y presionaron a los profesores para que solucionaran el maltrato que su hijo recibía por parte de sus compañeros. De igual manera, el padre de Yurem da su opinión sobre la atención y enseñanza que han brindado docentes a lo largo de la escolarización de su hijo, la cual considera ha sido “media”.

Ha tenido maestros que les ponen atención y también han tenido maestros que no, que sólo cumplen con su trabajo que nada más le ponen actividades y hazlo y ya. Antes de la maestra de quinto y sexto, luego él no hacía tarea como que “yo ni hago tarea, ni me dejan”, pero con ella le inculcó mucho hábito [...] él se ha vuelto muy comprometido.

Lo anterior indica que, una buena atención docente, un proceso de inclusión en el aula, un acompañamiento en el desarrollo del alumno ayuda a que se motive para su aprendizaje y se comprometa con lo que hace. Los padres tienen como buen referente a la maestra M, quien desde su punto de vista logró que Yurem fuera más seguro y aprendiera más cosas, lo que demuestra la importancia del compromiso docente con las necesidades del alumnado. Aun así, Yurem no ha logrado escribir en español, escribe palabras aisladas, pero no logra estructurar oraciones ni ideas. Los padres comentan que las posibles razones del porqué no lo han logrado son:

Ha influido mucho nuestra participación porque no somos del 100% con ellos [...] por mi negocio. Aparte el nivel de enseñanza que ha tenido, por ejemplo, en la primaria el maestro [refiriéndose al de educación especial] fue más de las señas y no fue de la lecto-escritura. Y que aprenda que ustedes son “sordomudos” y lo básico es que aprendan el Lenguaje de Señas Mexicanas. No se enfocó a escribir oraciones y aprender el significado de esto. Los días que le tocaba ir con él: “tengo esta actividad de señas y dibújalas”.

A lo largo de la escolarización de sus hijos, los padres nos compartieron algunas estrategias que le han ayudado a escribir ciertas palabras:

Que lo relacionan porque le explican, como lo que están trabajando, por ejemplo, ahorita con ustedes, dibujo-seña-nombre. Esto ya lo venía manejando antes y así lo relaciona y esto ha dado pie a que ellos entiendan algunas cosas que están escribiendo. Antes aprendían nada más la palabra, pero yo quiero que aprendan a hacer oraciones, a juntar más palabras. Por ejemplo, esta tarea la vas a hacer así.

También compartieron que nunca se ha trabajado una forma específica con sus hijos que les permita estructurar oraciones, la mayor parte de la enseñanza se basó en palabras y en LSM. Ellos solicitaron que sus hijos estructuren oraciones en español escrito, que las entiendan “que nos sean nada más palabras aisladas, por ejemplo, vaso, tasa, pan. Que hagan una oración [...] en la mesa hay tal, tal, tal”.

En cuanto la enseñanza de sus hijos en casa, el padre es quien más los apoya. Expresó que Yurem lo espera para hacer tarea, sobre todo cuando no entiende algo; por el trabajo, el señor lo ayuda a partir de las 7 de la noche, aunque a veces llega muy cansado y se siente agobiado ante las tareas, pero trata de colaborar con ambos hijos. Que los adolescentes soliciten más asistencia del padre que de la madre, posiblemente puede deberse a que el papá sea más paciente con ellos o que por su grado de escolarización —bachillerato—, se le faciliten dichas actividades extraescolares en comparación con la madre quien llegó a estudiar sólo hasta educación primaria. Lo anterior corroboraría la idea de que la escolarización de los padres influye en el desarrollo de los hijos. Finalmente, su papá dijo “por mi parte estoy a disposición del tiempo y de lo que ustedes me digan”, lo que describe el compromiso que tiene con sus hijos para que logren escribir.

Es importante reconocer que cuando hijas o hijos sordos tienen padres oyentes la comunicación es más complicada, empero, cuando los padres aun siendo oyentes se comprometen en apoyarlos, aunque sea desde sus posibilidades, el progreso social, emocional y cognitivo de las hijas o hijos sordos será mucho mejor que de aquellos que no cuentan con apoyo familiar. La familia es fundamental para el avance de estas personas, pues podrían representar una barrera para el aprendizaje y participación o, por el contrario, una base fundamental para su impulso y crecimiento personal.

1.3.5 Entrevista a alumno con sordera

Con la finalidad de brindar mayor y mejor sustento a la presente investigación, se entrevistó al alumno con sordera; sus datos generales fueron registrados en la tabla del apéndice H. Consideré muy importante la opinión de Yurem, su sentir en la escuela, sus gustos e intereses pues es alrededor de él giró esta investigación. Por lo mismo, a través de un cuestionario de diez preguntas, indagué sobre aspectos emocionales hacia la escuela, opinión de su aprendizaje, gustos y preferencias, éste se encuentra en apéndice I. Dicho cuestionario lo realicé en lengua de señas y fue muy breve con la finalidad de no confundir al alumno. El adolescente fue grabado, con previa autorización de los padres, teniendo como intención una interpretación más analizada y detallada.

Sobre cómo se siente en la escuela (SE), el alumno reportó sentirse bien y gustarle las matemáticas (en clases, él muestra habilidad para esta asignatura). Pregunté si le agradaba escribir y me dijo que no; es posible que haya rechazo hacia a la escritura debido a que se le dificulta entenderla y que las estrategias que he utilizado en el aula no sean suficientemente atractivas para él. Yurem dice que está bien venir a la escuela y, opina (OAE) lo mismo sobre lo que aprendemos.

Sin embargo, sobre sus gustos y preferencias (GP) me comentó que no goza trabajar con dos compañeros (Dagoberto e Ismar⁵), aunque no pudo expresar extensamente el porqué, debido a que sus respuestas fueron muy concretas, sólo indicó con una seña que están mal, es probable que este rechazo sea resultado de que estos adolescentes no se comprometen con el aprendizaje y no se esfuerzan por cumplir con tareas y actividades, a diferencia de él, quien se caracteriza por ser comprometido.

En una ocasión, que Yurem estuvo en equipo con Dagoberto y otros, no lograron concluir un trabajo final, recuerdo que Yurem estaba molesto y acusó a Dagoberto de no ayudarlos. Por la tarde de ese día, la mamá del adolescente sordo me llamó diciendo que su hijo llegó llorando pues le contó que no acabaron el trabajo que tenían por culpa de Dagoberto. En el caso de Ismar, tanto Yurem como este adolescente tienen buena comunicación y amistad, pero Yurem me dijo que no le satisface trabajar con él; es probable que por la misma

⁵Se utilizaron seudónimos para estos alumnos.

razón que con Dagoberto, que estos jóvenes trabajan muy poco y él es un alumno que se compromete para concluir sus actividades y hacerlas lo mejor posible.

De igual manera se le cuestionó si le atrae que se le hable en señas, a lo cual respondió que sí, aunado a que dijo interesarle ir a la escuela. Fue interesante observar como el alumno tiene un interés por aprender, y se ha comprometido con su aprendizaje, pero siente frustración al no lograr ciertas actividades y se preocupa cuando no logra comprender algo. En diversas ocasiones, he observado que cuando no me entiende, se acerca a preguntarme o recurre a algunos de sus compañeros para que le expliquen las actividades o visualiza lo que hacen los demás con la finalidad de comprender dicha actividad, pero no se queda sin trabajar.

A pesar de que la entrevista no fue muy fluida debido a que es probable que el alumno no comprendiera lo que traté de preguntarle en señas —posiblemente por mi poco manejo de la LSM—, o quizá no supo cómo decírmelo, considero que se obtuvo información esencial sobre el sentir y pensar de Yurem en la escuela.

1.3.6 Encuesta a estudiantes del primero A de la Telesecundaria Justo Sierra

Realicé un cuestionario a 11 compañeras y 10 compañeros de Yurem en cual se encuentra en apéndice J, esto con la finalidad de conocer las experiencias previas sobre la discapacidad, así como sus percepciones sobre la relación, comunicación y trato con Yurem, el cuestionario constó de 23 preguntas, de las cuales 14 eran de opción múltiple, seis eran cerradas y tres abiertas. Lo indagado en dichos cuestionamientos fueron: la discapacidad en la familia o comunidad y escuela; las actitudes hacia la discapacidad; relación y comunicación con compañero con discapacidad auditiva en aula y situaciones de exclusión en aula y escuela.

Para conocer el acercamiento que las alumnas y alumnos tienen con la discapacidad, les pregunté si en su familia, o cerca del lugar donde viven, existían personas con discapacidad, del total de alumnos cuestionados (21), 66.6% (14) dijeron que sí y el 33.3% (7) respondieron no. Es decir, más de la mitad de estudiantes han tenido algún tipo de contacto o

convivencia con personas en condición de discapacidad, lo que podría generar que observen la discapacidad como algo común (ver figura 7).

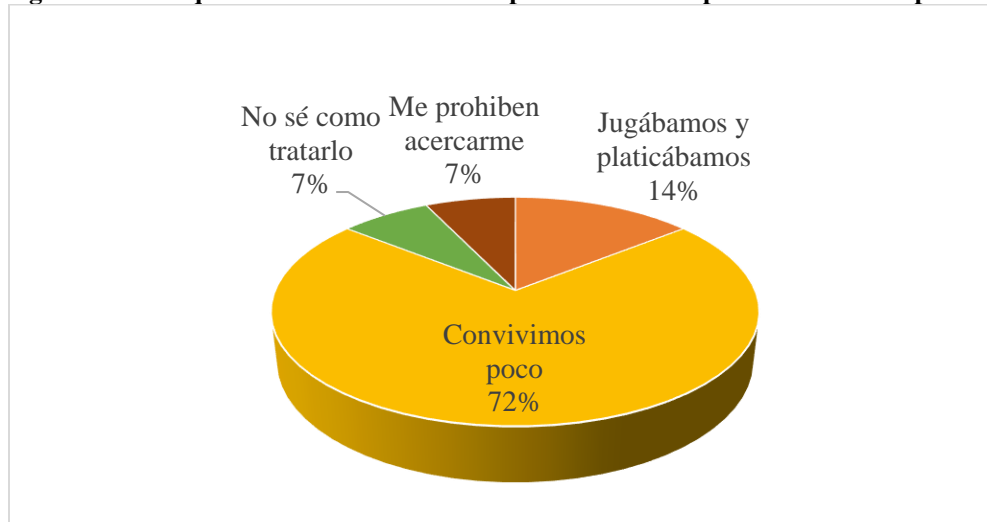
Figura 7. Tipos de discapacidad con la cual han tenido contacto alumnas y alumnos del primero A

| Tipos de discapacidad | Alumnas | Alumnos | Porcentaje total |
|-----------------------|----------|----------|------------------|
| Auditiva | 1 | 1 | 14.2 |
| Visual | 2 | 1 | 21.42 |
| Motriz (física) | 2 | 1 | 21.42 |
| Intelectual | 1 | 0 | 7.1 |
| Síndrome de Down | 1 | 2 | 21.42 |
| Para hablar | 2 | 0 | 14.2 |
| TOTAL | 9 | 5 | 100% |

Fuente: elaboración propia a partir de cuestionario

Observé que las alumnas son quienes han tenido más contacto con la discapacidad lo que podría ser un factor para desarrollen mejores actitudes hacia las misma y tengan un trato más incluyente con su compañero sordo. En la pregunta “¿cómo es el trato que tienes con la persona que presenta la discapacidad?” el 72% de los estudiantes respondió que conviven poco con ellas, lo que indica que, a pesar de identificar en su mayoría a personas con discapacidad, no conviven mucho con ellas (ver figura 8).

Figura 8. Trato que brindan estudiantes del primero A hacia personas con discapacidad



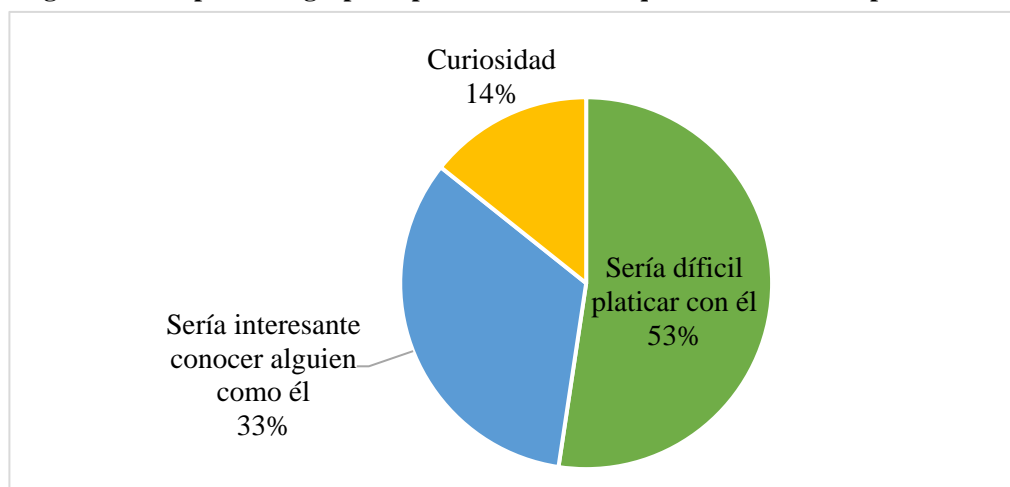
Fuente: elaboración propia a partir de cuestionario.

Sobre las impresiones que presentan las y los alumnos cuando ven a alguien con discapacidad, el 57.14% (12 estudiantes) dijeron tener compasión, el 38% (8) curiosidad y un 4.7% (1) reportó tener miedo. Como se logra ver, compasión fue una actitud predominante, lo que podría estar aunado a que es un valor moral en un lugar donde predomina la religión católica y donde realizan diversas prácticas propias de esta religión (peregrinaciones, misas, etc.).

De igual manera, les cuestioné si antes de ingresar a la Telesecundaria habían convivido con algún compañero o compañera con discapacidad, sólo el 23.8% (5) del total dijeron que sí. Aunada a la pregunta anterior, pregunté sobre el tipo de discapacidad que presentaban; cuatro de los cinco dijeron que su compañero o compañera presentaba discapacidad auditiva, y uno reportó tener a un compañero o compañera con discapacidad motriz (física). A estos mismos estudiantes les interrogué sobre cómo era la relación que mantenían con ellos; dos dijeron que a veces platicaban o jugaban y tres reportaron llevarse mucho con ellos. Lo anterior me indica que las y los estudiantes tienen una buena apertura para relacionarse con compañeros con discapacidad.

Sobre la percepción que tuvieron los 21 alumnos del grupo, al enterarse que tendrían a un compañero con sordera, obtuve que la mayoría, el 53% (11 estudiantes), visualizaron una dificultad para comunicarse con su compañero sordo, lo cual está relacionado al desconocimiento de la lengua de señas y la falta de una experiencia previa sobre convivencia con personas sordas (ver figura 9).

Figura 9. Percepción del grupo de primero A al saber que tendrían un compañero sordo



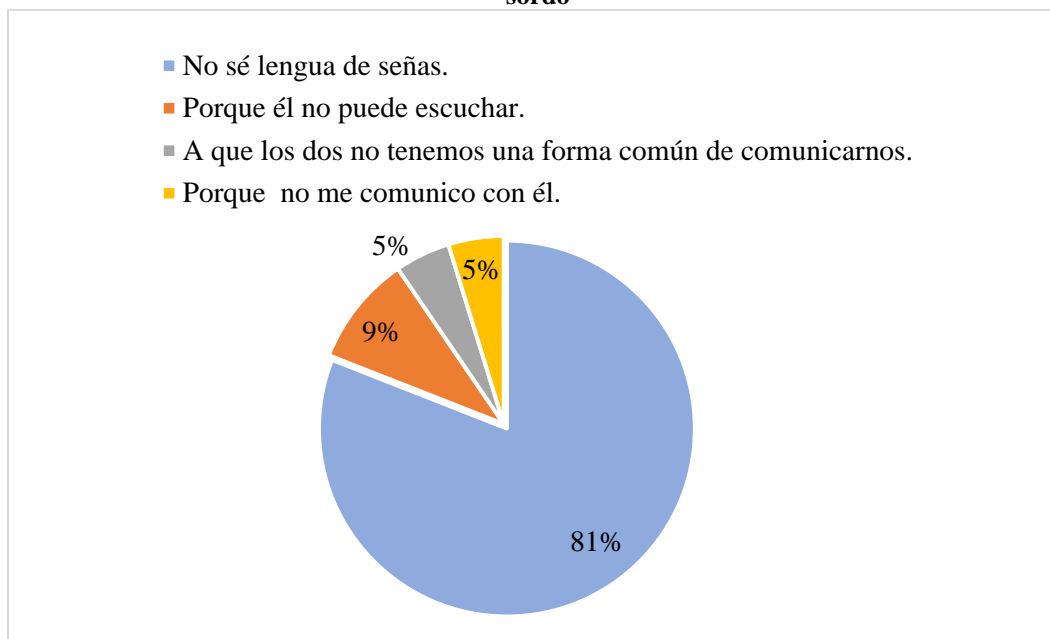
Fuente: elaboración propia a partir de cuestionario

En general, cuando como oyentes, que desconocemos la lengua de señas, sabemos que nos relacionaremos con un sordo, la mayor preocupación es la comunicación pues en la cultura oyente vemos a la lengua de señas como innecesaria para la rutina, pero cuando nos enfrentamos a estas situaciones, en el mejor de los casos, empezamos a conocer la lengua de señas. Lo anterior, puede despertar curiosidad, pero también rechazo al aprendizaje de dicha lengua.

Ya considerando el trabajo dentro del aula, el estudiantado reportó que las mayores dificultades a las que se enfrentaron cuando trabajaban con su compañero sordo fueron: no poderle decir ciertas cosas importantes lo cual los frustró un poco (47.6% [10]); el 38% (8) respondieron no tener dificultad para trabajar con él, pero 14.2% (3) externaron que nos les ayudó mucho para avanzar en sus actividades. Lo anterior, mostró cierto estrés en la comunicación con Yurem y el rechazo de ciertos compañeros para hacer las actividades en conjunto.

En cuanto a la comunicación con él, 42.8% (9) de 21 alumnos y alumnas, dijeron que es fácil comunicarse con su compañero sordo, pero la opinión del 57.14 % (12) fue que era difícil; a estos últimos, se les cuestionó sobre las razones de dicha dificultad, donde se observa que la más predominante es el desconocimiento de la lengua de señas (ver figura 10).

Figura 10. Razones que dan algunos estudiantes sobre la dificultad de comunicarse con su compañero sordo



Fuente: elaboración propia a partir de cuestionario.

En cuanto a la relación que tenían en los ratos libres, el 80.9 % (17) expresaron a veces platicar con él, y sólo un 9.5% (2) expuso platicar bien en señas con Yurem, de igual manera, un alumno externó sólo convivir en educación física y el otro que casi no se lleva con él. Lo anterior me indicó que la mayoría tiene ciertas dificultades para relacionarse con él, posiblemente hicieron el intento, pero al no dominar la lengua de señas les fue imposible establecer pláticas, esto lo relacioné a que es frecuente ver a Yurem sólo y a veces con su primo y un amigo.

De igual manera, algo por lo cual a los adolescentes les gustó tener en el aula a un compañero sordo fue aprender lengua de señas 71.4% (15), 14.2 % (3) lo vieron como una oportunidad de conocer a una persona con discapacidad auditiva y otro 14.2% (3) es poder ayudarlo en sus actividades. Esto indicó que la mayoría tiene interés por aprender la lengua de señas coincidiendo con que la mayoría, el 95.2% (20 alumnos) reportaron que para comunicarse con su compañero sordo era necesario conocer la lengua de señas.

Por otro lado, indagué si han observado que otras u otros compañeros han excluido al adolescente con sordera de ciertas actividades, el 90.47% (19) dijeron que no, pero el 9.52% (2 alumnas) dijeron que sí; a estas últimas se les pidió que explicaran cómo sucedió, sus respuestas fueron: “cuando intenta decir algo a los demás a veces lo ignoran”, otra alumna dijo: “algunos compañeros de otros grupos no platican con él y a mí me da mucha tristeza al saber que no conviven con él, yo si hablo con él, intento explicarle y me da mucha alegría que Yurem esté aquí”. Es probable que existan más situaciones de exclusión que el resto del alumnado no logra percibir, debido a que pueden pensar que es normal dicho trato.

En el mismo sentido cuestioné si en la escuela habían observado, gestos, palabras o acciones despectivas en contra de su compañero sordo; el 90.47% (9) dijeron que no, pero 9.52% (2) dijeron que sí, estos últimos indicaron que esas acciones fueron las burlas hacía su compañero. Es importante señalar que fueron estudiantes diferentes a los de la pregunta anterior, los que me dieron esta respuesta, lo que me indica que un 19.04% (4) si han percibido, de alguna manera, actitudes negativas en contra de su compañero sordo.

De igual manera, les cuestioné si la maestra ha dejado de lado a Yurem en ciertas actividades, la totalidad del grupo dijo que no, aunado a que consideraban que la profesora

lo ayudaba en sus actividades de lectura y escritura. Lo anterior lo justificaron a que observaron que la docente intentó explicar en señas las actividades para él y le puso ejercicios que fomentaron la escritura el español.

Finalmente, indagué sobre cómo deseaban que fuera la relación con su compañero sordo y la totalidad del grupo coincidió en que esperaban comunicarse más con él, lo que me indicó que la primera dificultad que existió en el grupo para relacionarse fue la comunicación, la falta de un código común que les permitiera intercambiar mensajes.

Tomando en cuenta todos los puntos de vista de los docentes regulares, los especialistas, los padres del alumno con discapacidad auditiva profunda, todos los estudiantes de primero A, incluyendo a Yurem, y el mío -de mi práctica docente-, consideré que las dificultades a las que me enfrentaba eran: 1) desconocimiento para atender a alumno con sordera; 2) manejar y enseñar, de manera más amplia, la LSM para la comunicación entre los estudiantes; 3) generar valores inclusivos como la solidaridad, la empatía y tolerancia; 4) el no tener siempre presente que en la escuela había un alumno con discapacidad auditiva y 5) la falta de estrategias que favorecieran el desarrollo de competencias comunicativas en el adolescente. Por todo lo anterior, reconocí y enuncié mi problema, en el cual englobé los aspectos anteriores, como **el desconocimiento de estrategias para fortalecer las competencias comunicativas de un alumno con discapacidad auditiva profunda, así como estudiantes oyentes, y generen un ambiente áulico inclusivo en el grupo de primero A.**

Del problema planteado, la pregunta general que guio la intervención fue la siguiente: ¿qué estrategias favorecerán las competencias comunicativas en un alumno con discapacidad auditiva profunda y alumnos oyentes?, y las que me guiaron de manera específica fueron:

- ¿Cómo generar un ambiente inclusivo en el aula?
- ¿Qué estrategias podía aplicar para mejorar las competencias comunicativas de todas y todos los alumnos de primero A?
- ¿Qué estrategias de enseñanza-aprendizaje existían para atender a alumnos con discapacidad auditiva profunda?

1.4 Propósitos

Considerando el planteamiento del problema plasmado en el apartado anterior, se trazaron los siguientes propósitos los cuales tienen la finalidad dirigir las acciones que me llevaron a dar solución al mismo. Estos propósitos estuvieron distribuidos en uno general del cual se desplegaron cuatro específicos, los cuales se muestran a continuación.

General:

Construir un ambiente áulico inclusivo a través de una estrategia de intervención para mejorar las competencias comunicativas entre un alumno con discapacidad auditiva profunda y el alumnado oyente del primero A de la Telesecundaria de Coxolitla de Abajo, Acultzingo, Veracruz, durante el ciclo escolar 2017-2018.

Específicos

- Identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrenta el alumno con discapacidad auditiva profunda de la Telesecundaria con la intención de formular una propuesta de intervención.
- Revisar los fundamentos teóricos, curriculares, legales y prácticos en torno a la discapacidad auditiva e inclusión, para abordar al problema.
- Elaborar una estrategia de intervención para generar un ambiente áulico inclusivo que permita mejorar las competencias comunicativas en el alumno con discapacidad auditiva profunda.
- Evaluar los alcances de la estrategia de intervención para conocer cuánto se fortalecieron las prácticas inclusivas en el grupo de primero A y las competencias comunicativas en el alumno sordo y así brindar recomendaciones para docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva dentro de la modalidad de Telesecundaria.

1.5 Normatividad y políticas públicas

En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), en su preámbulo, se recuerda que, a partir de 1948, en Asamblea General de las Naciones Unidas, se aprobó la Declaración

Universal de los Derechos Humanos, la cual establece por primera vez, en su artículo 26, que “toda persona tiene derecho a la educación”, lo cual la hace un derecho universal. Considerando lo anterior, se revisó dicho artículo donde se encuentra la siguiente estipulación:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad [...] promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948).

Esta fue la base para reconocer que todos los seres humanos tenemos derecho a la educación, no obstante, a pesar de muchos esfuerzos, pero aún aislados, la educación seguía siendo exclusiva para cierto grupo de personas pertenecientes a la masa dominante. Por lo mismo, hasta 1990, en Jomtien, Tailandia, se llevó a cabo la conferencia Mundial sobre Educación para Todos, de la cual surge la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (1990), que instituyó los objetivos de una educación para todas las personas. En dicha declaración, en su artículo 3 (universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad), se estableció en los objetivos 1 y 5 respectivamente, lo siguiente:

- La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.
- Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo (Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, 1990).

En este sentido, se trazan los pilares para una educación donde las personas con diferencias culturales, físicas y sociales tuvieran las mismas oportunidades de acceso y atención. A pesar de que en esta declaración no se abordó específicamente la discapacidad, el reconocer una educación para todos se abrió la oportunidad de incluir a todos aquellos que de alguna manera habían sido excluidos de los sistemas educativos en diversos países.

Para 1994, y considerando el principio de “educación para todos”, se realizó la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*, celebrada en Salamanca, España, de la cual surgió la Declaración de Salamanca y marco de acción donde se reconoce la necesidad de enseñanza a personas con Necesidades Educativas Especiales. En dicha declaración se proclamó:

- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,
- los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,
- las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,
- las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (UNESCO, 1994).

A partir de aquí, la educación es permeada por una visión inclusiva, en donde las personas con Necesidades Educativas Especiales, que envuelve a personas con discapacidad, son consideradas en los sistemas educativos con la finalidad de que dichas personas se integraran a las escuelas ordinarias y recibieran una enseñanza adecuada a sus características.

En cuanto a la discapacidad auditiva específicamente, una de las organizaciones más antiguas es la *World Federation of the Deaf* (WFD, siglas en inglés), reconocida el 23 de septiembre de 1951 en Roma, Italia. Esta organización, conocida en español como la Federación Mundial de Sordos, ha pugnado por acciones que favorezcan al reconocimiento, derechos y desarrollo de la comunidad sorda, sobre todo de la Lengua de Signos (LS) o Lengua de Señas, como lengua materna de quienes poseen discapacidad auditiva. La visión de la Federación Mundial para Sordos (2016) es de “los derechos humanos para las personas sordas, incluyendo el reconocimiento de la lengua de signos en todos los aspectos de la vida”, su misión es “trabajar para la realización de los derechos humanos de las personas sordas en colaboración con las Naciones Unidas y sus organismos, las organizaciones nacionales de

personas sordas, y las partes interesadas pertinentes”, teniendo como valores el respeto, igualdad, diversidad, imparcialidad y profesionalismo. Uno de los principios que la definen:

Ninguna persona sorda se le debe negar la educación de calidad en el lenguaje de signos y que los padres y los proveedores de educación deben ser informados de la importancia de la educación bilingüe. La WFD trabaja para una sociedad accesible, sin barreras de comunicación, donde los servicios e información están disponibles en el lenguaje de signos (Federación Mundial de Sordos, 2016).

Uno de los deberes de esta organización es defender los derechos humanos de las personas sordas, así como promocionar la lengua de señas en todo el mundo mediante la capacitación de intérpretes que la reproduzcan y protejan como lengua materna y derecho de la comunidad sorda. “Trabaja incansablemente para el reconocimiento, respeto y promoción de las lenguas de signos como parte de la diversidad humana y tiene como objetivo mejorar el estado de las lenguas de signos nacionales” (Federación Mundial de Sordos, 2016). Dentro de los 133 países miembros de esta organización, México es uno de ellos.

Por otro lado, desde la perspectiva de considerar a las personas como una minoría lingüística, debido a que manejan una lengua propia, la de signos que es su idioma materno, y que los identifica como sordos, independientemente de la variedad que existe dentro de dicho grupo, la Convención sobre los Derechos de los Niños (Naciones Unidas, 1990), en su artículo 30, dice lo siguiente:

En los Estados en que existan **minorías** étnicas, religiosas o **lingüísticas** o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a **emplear su propio idioma**.

Por lo tanto, emplear la Lengua de Señas, es un derecho de los sordos, que además de ser considerados como un subgrupo de personas con discapacidad, también son un grupo cultural que por su condición física han podido desarrollar su propio código de comunicación el cual, muchas veces no es reconocido ni respetado por el grupo de oyentes (grupo dominante).

En la *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Naciones unidas, 2006), en su artículo 24, sobre educación, reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación, asegurando que:

Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad.

De igual manera, en el mismo artículo, para las personas con discapacidad auditiva, se deberán tomar medidas pertinentes que posibiliten habilidades para la vida y el desarrollo social, cómo:

b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;

c) 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 (Naciones unidas, 2006).

Lo anterior da reconocimiento a la identidad lingüística de los sordos, y, por lo tanto, dentro de las escuelas es necesario que a las y los alumnos que pertenecen a este grupo cultural se les permita desarrollar y comunicarse en su propia lengua para acceder al conocimiento, entendimiento e información de la sociedad en la que están inmersos. Es indispensable la flexibilidad en el currículo para adaptarlo a las necesidades de estudiantes sordos. Al respecto, en una publicación de la UNESCO (2016) sobre *Educación Especial e Inclusión Educativa*, se dice lo siguiente:

Los programas de estudio deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés para todos los estudiantes, incluidos aquellos que, por diversas situaciones, presentan o podrían presentar Necesidades Educativas Especiales (NEE), y que por tal razón deben recibir un apoyo adicional en el programa regular de estudios. Siendo el principio rector el dar a toda la misma educación, con la ayuda adicional necesaria para aquellos que la requieran. En tanto el contenido de la enseñanza debe responder a las necesidades de los individuos a fin de que estos puedan participar plenamente en su proceso educativo [...] Sin duda para que una escuela reciba a un estudiante

con discapacidad en condiciones de igualdad, se requieren distintos ajustes al entorno educativo, para que de este modo den cuenta de los apoyos que el estudiante concretamente requiere (UNESCO, 2016: 39).

Ante este panorama internacional, en México la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, en el capítulo sexto, sobre el derecho a no ser discriminado, artículo 30, dice lo siguiente:

Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a no ser sujetos de discriminación alguna ni de limitación o restricción de sus derechos, en razón de su origen étnico, nacional o social, idioma o lengua, edad, género, preferencia sexual, estado civil, religión, opinión, condición económica, circunstancias de nacimiento, discapacidad o estado de salud o cualquier otra condición atribuible a ellos mismos o a su madre, padre, tutor o persona que los tenga bajo guarda y custodia, o a otros miembros de su familia.

Asimismo, las autoridades están obligadas a llevar a cabo medidas especiales para prevenir, atender y erradicar la Discriminación Múltiple de la que son objeto niñas, niños y adolescentes en situación de exclusión social [...] cualquiera otra condición de marginalidad (Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, 2014).

Por su parte, el 30 de mayo del 2011 se publica en el *Diario Oficial de la Federación*, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Dicha ley se basa en el artículo primero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que prohíbe la “discriminación [...] por origen étnico o nacional, género, la edad, las discapacidades, la condición social, condiciones de salud, la religión, las opiniones, preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana [...] derechos y libertades de las personas”. En el artículo 2 de la misma ley, fracción XII, se establece como educación inclusiva a la “educación que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos”.

La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011) reconoce que debe de haber igualdad de oportunidades, entendida como las adecuaciones necesarias que contribuyan a la inclusión, convivencia y participación de las personas con discapacidad en igualdad de oportunidades con los demás. Además, identifica como lenguaje, el oral, la

lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal. Con respecto a la LSM, la reconoce como parte del patrimonio lingüístico de la comunidad sorda, la cual es rica y compleja en gramática y vocabulario como la lengua oral.

En dicha ley, en el Capítulo III, referente a educación, en su artículo 12, fracciones VI, VII, X y XI, se reconoce a la Lengua de Señas dentro del Sistema Educativo, de la siguiente manera:

VI. Proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales y ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico, procurando equipar los planteles y centros educativos con libros en braille, materiales didácticos, apoyo de intérpretes de lengua de señas mexicana o especialistas en sistema braille, equipos computarizados con tecnología para personas ciegas y todos aquellos apoyos que se identifiquen como necesarios para brindar una educación con calidad;

VII. Incluir la enseñanza [...] de la Lengua de Señas Mexicana en la educación pública y privada.

X. Impulsar toda forma de comunicación escrita que facilite al sordo hablante, al sordo señante o semilingüe, el desarrollo y uso de la lengua en forma escrita;

XI. Impulsar programas de investigación, preservación y desarrollo de la Lengua de Señas Mexicana, de las personas con discapacidad auditiva.

En el artículo 14 de la misma ley, la LSM es reconocida oficialmente como una lengua nacional y como parte del patrimonio lingüístico con que cuenta la nación mexicana, y a pesar de que no se suscribe explícitamente como un derecho de las personas con discapacidad auditiva, se le da reconocimiento e importancia para incluirla cuando se brinde el servicio educativo a personas con este tipo de discapacidad. Por lo mismo, es necesario que en las instituciones públicas y privadas dicha lengua sea utilizada con una finalidad inclusiva, educativa y para el desarrollo social de los sordos.

Otro documento que aborda la inclusión de las personas con discapacidad es el Plan Nacional de desarrollo 2013-2018, donde se propone articular la educación, la ciencia y el desarrollo tecnológico para lograr una sociedad más justa y próspera, que para “garantizar la inclusión y equidad se plantea ampliar las oportunidades de acceso a la educación,

permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población [...] apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad” (Poder Ejecutivo Federal, 2013: 67).

Dentro del rubro “México incluyente”, en su objetivo 2.2 “Transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente”, en la estrategia 2.2.4., se plantea proteger los derechos de las personas con discapacidad y contribuir a su desarrollo integral e inclusión plena, mediante la construcción y adecuación del espacio público y privado, para garantizar el derecho a la accesibilidad.

En el rubro, “México con educación de calidad”, en su objetivo 3.2. se propone garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo, teniendo como estrategia ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población, mediante el fortalecimiento de la capacidad de los maestros y las escuelas para trabajar con alumnos de todos los sectores de la población, así como definir, alentar y promover las prácticas inclusivas en la escuela y en el aula y adecuando la infraestructura, el equipamiento y las condiciones de accesibilidad de los planteles, para favorecer la atención de los jóvenes con discapacidad.

Considerando lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en 2014 se elabora el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad, en el cual, dentro del objetivo cuatro establece fortalecer la participación de las personas con discapacidad en la educación inclusiva y especial, la cultura, el deporte y el turismo. Una de las estrategias para lograrlo es impulsar políticas educativas inclusivas para favorecer el acceso, permanencia y conclusión de las personas con discapacidad en todos los tipos, modalidades y niveles. Algunas de las acciones son:

- Desarrollar estrategias metodológicas y materiales educativos apropiados para la atención de los diversos tipos de discapacidad o de problemas para el aprendizaje.
- Desarrollar capacidades en todo el personal educativo para favorecer la inclusión de Personas con discapacidad (PCD) en todos los tipos y niveles educativos.
- Promover el otorgamiento de becas, apoyos, materiales, tecnologías, libros o especialistas en SEB, LSM, que faciliten la educación de PCD.

- Promover ambientes de aprendizaje inclusivos donde la atención de estudiantes con discapacidad contribuya al enriquecimiento del contexto social y educativo.
- Adecuar y equiparar planteles educativos, culturales y deportivos para eliminar o reducir las barreras que impiden el acceso y la participación de personas con discapacidad.
- Prever que las acciones de infraestructura educativa, cultural y deportiva atiendan los requerimientos de las personas con discapacidad. (CONADIS, 2014: 41).

Otra de las estrategias que se establecen en dicho objetivo es promover programas o acciones que fortalezcan la inclusión educativa de las personas con discapacidad, donde también se establecen algunas líneas de acción como las siguientes:

- Promover y difundir el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en el Sistema Educativo Nacional.
- Incorporar en la capacitación del personal directivo y docente el conocimiento de LSM, SEB y TIC para PCD.
- Promover en la educación básica la enseñanza de la LSM como primera lengua a los niños sordos, incluidos los padres.
- Establecer que los programas educativos que se transmiten por televisión incluyan interpretación en LSM.
- Establecer en los programas de alfabetización, el conocimiento y uso del idioma español, para personas sordas.
- Actualizar la Norma Técnica de Competencia Laboral para prestación de servicios de interpretación de la LSM al español y viceversa.
- Diseñar e implementar programas de formación y certificación de intérpretes en LSM (CONADIS, 2014: 41).

No obstante, a pesar de que este programa tiene muy buenas líneas de acción que podría contribuir a la inclusión y desarrollo académico de las alumnas y alumnos con sordera, es una realidad que no se han concretado sus propuestas en acciones claras dentro del Sistema Educativo Nacional, pues entre muchas cosas, no existen materiales educativos gratuitos en LSM, no ha habido capacitación al personal docente sobre la LSM, ni tampoco se promueve la enseñanza en LSM en las instituciones escolares, en donde las escuelas de tipo compensatorio (las que contrarrestan las carencias y desigualdades educativas mediante un tipo de

educación), ubicadas en zonas rurales, como es el caso de las Telesecundarias, quedan aún más excluidas de algún tipo de apoyo u orientación para atender a alumnos con discapacidad auditiva.

A pesar de que las Telesecundarias tienen poco apoyo de instituciones de orientación para atender a alumnos con discapacidad, en el documento *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica 2017-2018*, publicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en la dimensión cuatro se establece como dimensión del perfil a docentes que asumen las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos, lo cual implica como parámetro 4.2 establecer un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa en su práctica docente. Dentro de la dimensión y su parámetro se establecen los siguientes indicadores:

- 4.2.3 implementa estrategias con la comunidad escolar que fomenten el respeto por las diferencias individuales asociadas a las condiciones personales, lingüísticas y culturales para favorecer la inclusión y equidad educativa
- 4.2.4 Establece comunicación con los integrantes de la comunidad escolar para propiciar una sana convivencia en la escuela
- 4.3.5 Implementa estrategias que contribuyan a eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos.

(INEE, 2017: 95).

En el terreno estatal, en la Ley de Educación de Veracruz, en el artículo 90, se establece como parte del deber de las autoridades estatales y municipales “fortalecer la educación especial y la educación inicial, incluyendo a las personas con discapacidad”. Lo anterior, indica que dichas autoridades tienen la responsabilidad de brindar atención a las personas con discapacidad desde el ámbito educativo, lo que podría traducirse en recursos económicos, materiales, así como programas de apoyo a centros escolares que atienden a esta población. En la misma ley, en el capítulo XII, de la Educación Especial, en su artículo 127 se estipula:

La educación especial tendrá como finalidad brindar apoyo psicopedagógico a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con capacidades y aptitudes sobresalientes. Asimismo, procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus

propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género para que se integren al medio escolar regular, a la comunidad y al trabajo productivo, y al goce de los derechos humanos que reconoce esta ley y las demás disposiciones constitucionales y legales aplicables.

De igual manera en el artículo 129 se expresa:

Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, la educación especial procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Se observa como estos artículos son similares a lo estipulado dentro del artículo 41 de la Ley General de Educación reformada en 2013.

Es necesario que a nivel nacional, estatal y regional se consideren medidas que cumplan con lo dispuesto en las leyes, pues en realidad, existe poco involucramiento de autoridades de los tres niveles en la atención de personas con discapacidad desde el ámbito educativo. Además, como sociedad, es urgente exigir, desde las políticas públicas y desde un marco legal, el apoyo para las personas en situación de discapacidad.

Considerando toda la normatividad y políticas públicas que giran en torno la educación inclusiva y el derecho a la educación de las personas con discapacidad, específicamente a las que poseen discapacidad auditiva, desde los niveles internacionales, nacionales y estatales, es urgente desarrollar acciones que reflejen todo lo estipulado en las declaraciones y leyes, pues la educación inclusiva debe dejar de ser sólo un enfoque discursivo para transformarse en acciones reales. Las políticas públicas en sus diferentes niveles han trazado buenos fundamentos para la atención y derechos de las personas con discapacidad auditiva, no obstante, las operaciones no se han logrado concretar de manera eficiente dentro de los planteles educativos y la inclusión sigue siendo un tema que forma parte del discurso político-oficial sin aterrizar en las prácticas escolares.

1.6 Justificación del problema

En México, según el censo de población del 2010 realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), de los 112, 322, 757 habitantes que somos, 5,739,270 tienen algún tipo de discapacidad, lo que representa un 5.1% del total de la población. Las discapacidades que se consideraron están relacionadas con dificultades para caminar o moverse, ver, mental, auditiva, hablar o comunicarse, atención y aprendizaje, así como para el autocuidado. De los 5,739,270 habitantes con alguna discapacidad, el 12.1%. (694,451.6 habitantes) poseen dificultades para escuchar (considerando a las personas sordas o que tienen una debilidad auditiva). En el caso del estado de Veracruz existen 415,659 personas con discapacidad, de las cuales 13% (54,035.67) tiene algún tipo de discapacidad auditiva, siendo una cifra considerable.

A pesar de que representan una fracción importante de los habitantes del país, las personas con discapacidad siguen siendo excluidas de diferentes ámbitos. Las políticas y espacios públicos, así como los materiales disponibles están pensados en su mayoría, para personas con condiciones físicas, sensoriales y psicológicas que no representan limitación para la sociedad dominante, dejando de lado la accesibilidad para las personas en condiciones de discapacidad; lo anterior se puede constatar en las prácticas cotidianas, en la falta de programas para su atención, así como actitudes de rechazo hacia ellas.

No obstante, lo anterior no quiere decir que no exista avance en la atención de las personas con discapacidad (recordando que en 2011 se creó en el país la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad y en 2014 el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad), pero ese avance sigue siendo discursivo, limitado y en algunos espacios carente. Falta sembrar conciencia en la sociedad, algo más amplio, que no sólo se reduzca al discurso, a la infraestructura o al reconocimiento de la discapacidad, sino también a la atención y convivencia cotidiana en los diferentes ámbitos.

Debido a que a simple vista la discapacidad auditiva es imperceptible, suele ser olvidada, pues la mayoría de los espacios están hechos para oyentes dejando de lado a este grupo de personas que tiene su propia forma de comunicarse; su propia lengua materna (Lengua de Señas), la cual sigue siendo desconocida para la mayoría de la población. Los programas de

estudios, las instituciones escolares y la formación docente no considera a alumnas y alumnos con este tipo de discapacidad –lo cual no debería ser así según el modelo inclusivo–, y cuando alguna o alguno ingresa a la escuela, no se tienen los conocimientos y habilidades pertinentes para darles atención, haciendo que las escuelas únicamente los integren –y a veces ni eso – siendo excluidos de la verdadera dinámica grupal y escolar.

Considerando la reflexión anterior, es necesario atender la discapacidad auditiva en las escuelas desde un ambiente inclusivo para desarrollar en el alumnado y docentes competencias comunicativas e interculturales para la convivencia en la diversidad. Tener a estudiantes con alguna discapacidad es una oportunidad para generar en toda una comunidad educativa, prácticas y valores inclusivos como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la participación, que al mismo tiempo favorezcan el desarrollo social y cognitivo de la persona en condición de discapacidad. Debemos dejar de ver a las personas con discapacidad auditiva como un problema y empezar a mirarlas como cual quien persona única, que tiene necesidades específicas de apoyo, y que nos comparte una visión del mundo diferente a la nuestra lo cual fortalece nuestros valores y actitudes hacia la pluralidad.

Esta investigación es sin duda altamente relevante pues brinda una radiografía de la realidad escolar áulica, la cual muchas veces está oculta o minimizada. En ella se hace notar cómo es percibido y atendido el alumnado con discapacidad auditiva dentro de “escuelas regulares” – término confuso desde mi punto de vista, pues se puede entender como apegado a reglas, siendo tal vez lo más adecuado, o entendido como uniformidad, similitud–, las cuales, sin lugar a duda están pensadas en estudiantes oyentes. Abordar este tema fue de suma importancia para el desarrollo de competencias comunicativas en alumno con sordera, así como para el perfeccionamiento profesional docente en la atención educativa en la diversidad. Así mismo, también es un aporte para profesores que trabajan con alumnas y alumnos no oyentes, pues ofrece referentes reales y experiencias compartidas que les permitirán atender la situación sin caer en la exclusión, lo cual mejorará sus prácticas docentes, evitando la discriminación escolar y ayudando al desarrollo social y educativo de estudiantes con dificultades auditivas.

Como ya se ha mencionado, la investigación pretendió construir un ambiente inclusivo a través de una estrategia que mejorara las competencias comunicativas de un

adolescente con discapacidad auditiva profunda (sordera), así como el resto del grupo; cabe señalar que el alumno con sordera no lograba desarrollar dichas competencias no por su condición de discapacidad, sino por cómo fue atendido durante su paso por la escuela previa a la Telesecundaria.

La investigación y el proyecto de intervención se realizaron dentro de la escuela Telesecundaria Justo Sierra, de la comunidad de Coxolitla de Abajo, Acultzingo, Veracruz, en el primer grado grupo A durante el ciclo escolar 2017-2018. El impacto fue primeramente áulico (alumnado y profesora), y en menor medida, pero no menos importante, en la escuela. De igual forma, la viabilidad de la investigación fue muy certera debido a que surge del centro de trabajo donde laboro; desde mi aula en donde pude observar día con día las dificultades y fortalezas a las que me enfrentaba con los estudiantes, lo cual sirvió como retroalimentación para seguir avanzado convenientemente en mi propósito.

Para finalizar, es importante que el lector explore cada uno de los capítulos plasmados en la presente tesis para el mejor entendimiento de la investigación y sepa la importancia de haber atendido el problema planteado.

CAPÍTULO DOS

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, CONCEPTUAL Y FILOSÓFICA

Este capítulo tiene como finalidad brindar el sustento teórico de la presente tesis con la intención de comprender los temas y conceptos que dan sentido a la misma. Partí de la definición y clasificación de discapacidad para adentrarme en discapacidad auditiva y su situación en el país. Otro concepto fundamental que desglosé fue la adolescencia, debido a que en esta etapa se encuentran los actores de esta investigación, lo que me llevó a una mayor comprensión de ellos y ellas. Por otro lado, fundamenté el enfoque de Pedagogía de la diferencia el cual es la óptica que tiene este trabajo con base al modelo de Educación inclusiva.

De igual manera, describí elementos del enfoque comunicativo, especialmente las competencias comunicativas, así como la Legua de Señas Mexicana, como lengua materna de las personas sordas, para llegar al modelo de educación bilingüe significativo en esta investigación pues es considerado necesario en la educación escolar de las personas con discapacidad auditiva. Por último, retomé aspectos sumamente importantes que me permitieron planear mi intervención, estos fueron: el papel de la docente, la sensibilización, el aprendizaje cooperativo, la mediación y uso de los recursos tecnológicos.

Al finalizar el capítulo, espero que el lector aprecie el sustento que tiene este trabajo, con la intención de comprender el sentido que plasmé y que me permitió intervenir en la atención de un alumno con discapacidad auditiva profunda en una escuela regular.

2.1 Discapacidad: definición y características

El término discapacidad ha sido muy utilizado en los últimos años y en muchos ámbitos, así como en los diferentes discursos y actividades. No obstante, es necesario tener claro a qué nos referimos pues en el imaginario de cada persona o grupo puede ser muy diferente. Según la OMS (2017b), se entiende como:

Las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones

de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales.

Por su parte, la RAE (2017a), menciona que la discapacidad es “dicho de una persona: que padece una disminución física, sensorial o psíquica que la incapacita total o parcialmente para el trabajo o para otras tareas ordinarias de la vida”. Entonces, considerando ambas definiciones, se interpreta que una persona que la posee está imposibilitada para hacer algunas actividades cotidianas, aunque de manera particular, considero que dichas definiciones contienen cierto determinismo pues es sabido por diversos medios de información que hay mujeres u hombres en situación de discapacidad que logran hacer lo que una persona sin esta limitación haría.

De igual manera, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2006), reconoce que:

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás [...] Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

La discapacidad es un concepto cambiante, es decir, según la época, la cultura y el enfoque será como ésta se conciba, aun así, concuerdo que poseerla impide la realización de ciertas actividades que el contexto exige, el cual, por lo mismo, se convierte en una barrera que obstaculizan la participación de todas las personas. En el caso mexicano, es probable que gran parte de la sociedad la vea como un problema, esto se visualiza con la discriminación y la exclusión hacia este grupo.

2.1.1 Tipos de discapacidad

Según la Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica (COCEMFE, 2013), en general existen seis principales categorías de discapacidad. Éstas las podemos identificar en la siguiente lista donde hice una paráfrasis de cada una.

1. Discapacidad motora. Son las que impiden las habilidades motoras de las personas.
2. Discapacidad visual. Se refiere a quienes tienen trastornos severos de visión o ceguera.
3. Discapacidad auditiva. Personas con audición residual o pérdida de audición total (esta última es poco frecuente).
4. Discapacidad intelectual. Limitación en las funciones mentales enfocadas a la comprensión, el conocimiento y la percepción.
5. Discapacidad psíquica. Malestares de las que derivan conductas perturbadoras para los demás, fuera de las habituales.
6. Enfermedades discapacitantes. Enfermedades respiratorias, cardiovasculares, digestivas o parasitarias que llevan a que la persona tenga deficiencias o limitaciones en diferentes grados.

Considero que dicha clasificación, también debe implicar una categorización por cada una, pues las discapacidades pueden ser muy variadas. Por otra parte, y centrándonos al contexto mexicano, el INEGI (s.f.) a partir del censo de población del año 2000, también las sistematiza con la finalidad de organizar su información a la hora de levantar los censos de población y así identificar la cifra de personas con esta condición. Ésta se encuentra de la siguiente manera.

1. Discapacidades sensoriales y de la comunicación. Aquí se encuentran todas aquellas que impliquen discapacidades para ver, oír, hablar, así como para la comunicación y comprensión del lenguaje.
2. Discapacidades motrices. Discapacidades en extremidades inferiores y superiores, así como el tronco, cuello y cabeza.
3. Discapacidades mentales. Son todas las discapacidades mentales y conductuales.
4. Discapacidades múltiples y otras. Cuando se posee varias discapacidades o alguna muy poco común.

Por cada uno de estos grupos el INEGI posee una lista de todas las discapacidades que se ajustarían a cada uno, con la intención de ubicarlas adecuadamente.

Como se puede observar, en la primera clasificación que es española, la discapacidad visual y auditiva, están separadas; mientras que la que propone el INEGI, están unidas llamándoles discapacidad sensorial y de la comunicación donde se encuentra la discapacidad para oír, ver y hablar. En este trabajo, utilicé el término discapacidad auditiva, para hacer alusión a la limitación para oír, pues consideré que es más adecuado y utilizado por diversas y diversos autores.

2.1.2 Discapacidad auditiva

Las personas tenemos cinco sentidos básicos (vista, oído, olfato, gusto y tacto) que nos ayudan a conocer e interactuar en el entorno de manera experimental. Cuando alguno no funciona, la relación con el contexto queda limitada y el proceso de conocimiento puede ser muy diferente al resto de las personas que tienen operando todos los sentidos. Cuando la vista y el oído no trabajan bien, la percepción de quienes están en esta condición puede ser muy distinta a los demás. En su caso, si alguien no distingue adecuadamente los sonidos está en situación de discapacidad auditiva.

Se dice que alguien sufre pérdida de audición cuando no es capaz de oír tan bien como una persona cuyo sentido del oído es normal, es decir, cuyo umbral de audición en ambos oídos es igual o superior a 25 dB⁶. La pérdida de audición puede ser leve, moderada, grave o profunda. Afecta a uno o ambos oídos y entraña dificultades para oír una conversación o sonidos fuertes (OMS, 2017a).

No todas las personas tienen la misma situación auditiva; incluso en algunos casos hay poca audición, pero en otros simplemente no existe. Según la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), la discapacidad auditiva es “la dificultad o imposibilidad de utilizar el sentido del oído. En términos de la capacidad auditiva, se habla de hipoacusia y de sordera”.

⁶ dB significa decibel. El decibel, según la RAE (2018), es un decibelio que en Física es la unidad de intensidad acústica equivalente a la décima parte de 1 belio; este último, la RAE lo define como la unidad de intensidad acústica que se expresa como el logaritmo decimal del cociente entre la presión producida por una onda y una presión de referencia.

La OMS sostiene que las causas que generan discapacidad auditiva pueden ser de dos tipos: congénitas o adquiridas. Las primeras pueden ser por factores hereditarios o no hereditarios, pero también por las complicaciones que hayan existido durante el embarazo o a la hora del parto, éstas pueden ser:

- Rubéola materna, sífilis u otras infecciones durante el embarazo;
- bajo peso al nacer;
- asfixia del parto (falta de oxígeno en el momento del parto);
- uso inadecuado de ciertos medicamentos como aminoglucósidos, medicamentos citotóxicos, antipalúdicos y diuréticos;
- ictericia grave durante el período neonatal, que puede lesionar el nervio auditivo del recién nacido (OMS, 2017a).

Los anteriores padecimientos o dificultades durante el embarazo podrían ocasionar algún problema auditivo en los niños o niñas desde su nacimiento, por lo que son importantes los cuidados durante la gestación. En cuanto a las causas adquiridas son las que pueden desarrollarse a lo largo de la vida de una persona, en cualquier etapa. Éstas son:

- Algunas enfermedades infecciosas, como la meningitis, el sarampión y la parotiditis;
- la infección crónica del oído;
- la presencia de líquido en el oído (otitis media);
- el uso de algunos medicamentos, como los empleados para tratar las infecciones neonatales, el paludismo, la tuberculosis farmacorresistente y distintos tipos de cáncer;
- los traumatismos craneoencefálicos o de los oídos;
- la exposición al ruido excesivo, por ejemplo, en entornos laborales en los que se trabaja con maquinaria ruidosa o se producen explosiones;
- la exposición a sonidos muy elevados durante actividades recreativas, como el uso de aparatos de audio personales a un volumen elevado durante períodos prolongados de tiempo, o en bares, discotecas, conciertos y acontecimientos deportivos;
- el envejecimiento, en concreto la degeneración de las células sensoriales; y
- la obstrucción del conducto auditivo producida por cerumen o cuerpos extraños.
- La otitis media crónica es una causa común de pérdida de audición (OMS, 2017a).

En ambas situaciones la discapacidad auditiva limita a las personas para escuchar y afecta el proceso de comunicación teniendo implicaciones sociales y emocionales para quienes la viven. “Las personas afectadas suelen tener mayores índices de fracaso escolar y necesitan más asistencia educativa. Para una experiencia de aprendizaje óptima es importante que los niños tengan acceso a unos ajustes adecuados, los cuales no siempre están disponibles” (OMS, 2017a).

Con la finalidad de adentrarnos en este tema y poder entenderlo mejor, cabe señalar que existen clasificaciones sobre la capacidad de audición, lo cual expongo en el siguiente apartado.

2.1.3 Tipos de discapacidad auditiva

Según una clasificación del artículo de Calero (2012), de la revista *Temas para educación*, ésta se divide en hipoacusia y sordera. La primera es una deficiencia ligera (entre 20 y 40 decibeles) o media (40 y 70 decibeles). Las personas que la poseen no identifican totalmente todos los sonidos; algunos sólo perciben las vocales y la articulación de palabras u oraciones puede ser complicada.

El mismo artículo establece que en el segundo caso está la sordera, la cual se considera una deficiencia auditiva severa o profunda. Se considera severa si existe una pérdida de audición entre 70 y 90 decibeles donde puede existir la percepción de algunos sonidos, pero imposibilita la adquisición espontánea del lenguaje. Los afectados son llamados sordos medios. Otra categoría dentro de la sordera es la deficiencia auditiva profunda, la cual es una pérdida de la audición superior a los 90 decibeles. Quienes la viven difícilmente adquieren la oralidad y en muchas ocasiones tienen problemas socioeducativos. Los afectados son llamados sordos profundos.

La Dirección General de Educación Especial (DGEE), de la Secretaría de Educación Pública, señala que la pérdida auditiva es:

donde la audición no es funcional para la vida diaria aun con auxiliares auditivos; la adquisición del lenguaje oral no se da de manera natural. Los alumnos y alumnas con este tipo de pérdida utilizan principalmente el canal visual para recibir la información, para aprender y para comunicarse, por lo que la Lengua de Señas es la lengua natural de las personas con esta condición (DGEE, s.f.-a).

Una clasificación de discapacidad auditiva en términos clínicos es la que realiza la *Bureau International d'Audiophonologie* (BIAP), la cual, “está constituido por delegados de sociedades, comités nacionales o regionales de Audiofonología, delegados de asociaciones profesionales internacionales relacionadas con las disciplinas mencionadas en la definición de la Audiofonología, y por miembros asociados” (BIAP, s.f.: 2). Establece lo siguiente:

I. Audición infranormal: La pérdida tonal media no sobrepasa 20 dB. Se trata eventualmente de una pérdida tonal ligera sin incidencia social.

II. Deficiencia auditiva ligera: La pérdida tonal media está comprendida entre 21 dB y 40 dB. El habla con voz normal es percibida, sin embargo, se percibe difícilmente con voz baja o lejana. La mayoría de los ruidos familiares son percibidos.

III. Deficiencia auditiva mediana: Primer grado: La pérdida tonal media está entre 41 y 55 dB. Segundo grado: La pérdida tonal media está entre 56 y 70 dB. El habla es percibida si se eleva un poco la voz. El sujeto entiende mejor si mira cuando le hablan. Se perciben aún algunos ruidos familiares.

IV. Deficiencia auditiva severa: Primer grado: La pérdida tonal media está entre 71 y 80 dB. Segundo grado: La pérdida tonal media está entre 81 y 90 dB. El habla es percibida con voz fuerte cerca del oído. Los ruidos fuertes son percibidos.

V. Deficiencia auditiva profunda: Primer grado: La pérdida tonal media está entre 91 y 100 dB. Segundo grado: La pérdida tonal media está entre 101 y 110 dB. Tercer grado: La pérdida tonal media está entre 111 y 119 dB. Ninguna percepción de la palabra. Solo los ruidos muy potentes son percibidos.

VI. Deficiencia auditiva total-cofosis: La pérdida tonal media es de 120 dB. No se percibe nada.

Considerando las clasificaciones anteriores, las cuales tienen una perspectiva sobre todo médica, entenderemos por personas sordas a quienes tienen deficiencia auditiva severa o profunda, y por lo mismo los sonidos son casi imperceptibles para ellas dificultando, más no imposibilitando, la adquisición de la lengua oral; solamente los sonidos que tienen gran potencia pudieran ser percibidos por ellas de manera tenue y probablemente poco significativa para la comunicación con oyentes. En este sentido Yurem, el alumno en que se centró esta investigación, es un adolescente que presenta sordera al poseer una hipoacusia bilateral profunda.

2.1.4 Situación en México de las personas con discapacidad auditiva

La discapacidad auditiva en México es una condición que no se visualiza y por lo mismo, no se atiende. Desafortunadamente vivimos en un país con una cultura eurocentrista, donde el color de piel, la estatura, la discapacidad, la situación económica, apariencia física, la preferencia sexual entre otras, son aspectos que han servido para tomarlos como referentes de discriminación.

En el país, la discapacidad aún sigue siendo una característica que da margen a la exclusión, pues a pesar de la existencia de documentos que son soportes para evitarla, como la Ley General para la Inclusión de Personas con discapacidad o el programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD), esto se ha quedado en “letra muerta” al no llevarse de manera operativa. Las personas sordas, por ejemplo, no ejercen su derecho a la lengua de señas, y tampoco hay un impulso suficiente para que la sociedad oyente la aprenda.

En las escuelas, generalmente no existe un intérprete de Lengua de Señas Mexicanas ni tampoco la mayoría de las y los docentes la conocen.

El panorama educativo para este sector de la población (alrededor de 700 mil personas, según el Instituto de Estadística) es desolador: en todo el país hay solo 40 intérpretes certificados en Lengua de Señas Mexicanas (LSM); 11 ubicados en la capital (En México se hacen ciegos ante los sordos, 2016).

La formación de intérpretes surge más bien de intereses de ciertos grupos, pero realmente no ha sido un requisito para los espacios públicos. Escuelas e instituciones gubernamentales, no cuentan con intérpretes que apoyen a la comunicación con personas con discapacidad auditiva, en cuando lo anterior, la LGDIPD en el capítulo III sobre educación, en la fracción IX, estableció, “diseñar e implementar programas de formación y certificación de intérpretes, estenógrafos del español y demás personal especializado en la difusión y uso conjunto del español y la Lengua de Señas Mexicana” (En México se hacen ciegos ante los sordos, 2016), lo cual no se ha llevado a la práctica en casi todo el país.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), no ha concretado programas que tengan como propósito la formación del profesorado de educación básica en LSM y “la capacitación a los maestros para que aprendan a comunicarse con estos estudiantes no es obligatoria” (En México se hacen ciegos ante los sordos, 2016).

Existen departamentos que orientan a las y los profesores en cómo atender a un alumno con discapacidad, como lo es la Unidad de Orientación al Público (UOP) que tiene la función de “ofrecer información, asesoría y capacitación al personal de educación especial, inicial y básica, a las familias y a la comunidad para eliminar y/o disminuir las barreras del contexto” (DGEE, s.f.-b), donde uno de sus propósitos específicos es “brindar asesoramiento y acompañamiento al personal docente de escuelas de educación inicial y básica, a fin de que adquiera los elementos técnico-pedagógicos que le permitan dar una respuesta educativa de manera autónoma a las necesidades específicas del alumnado” (DGEE, s.f.-b).

No obstante, a pesar de los esfuerzos de las UOP para la inclusión de personas en situación de discapacidad, especialmente en las escuelas, éstas no se logran dar abasto para atender a todos los centros educativos, pues cuentan con poco personal y el que hay sólo cubre cierta cantidad —específicamente los más cercanas a la urbe— que además cuentan con gran cantidad de demanda, lo que lleva a una orientación limitada y selectiva.

Otras de las instituciones que existen son el Centro de Atención Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP) y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Ambas tienen como propósito:

Promover el desarrollo de políticas, culturas y prácticas de educación inclusiva, en vinculación con la escuela de educación inicial y básica, orientadas a prevenir, minimizar o eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado con discapacidad, trastornos generalizados del desarrollo, aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, o bien aquel alumnado sin discapacidad que requiere de apoyos o estrategias específicos para el logro de sus aprendizajes, a través de orientación, asesoramiento y acompañamiento, desarrollando formas de colaboración y modelos de gestión entre la comunidad educativa, a fin de que la escuela sea capaz de responder a la diversidad (DGEE, s.f.-c).

Los CAPEP son únicamente para niñas y niños en edad preescolar buscando minimizar los obstáculos para su inclusión en la sociedad, no sólo se limitan a las escuelas sino también al público en general que cumpla el requisito de la edad. Por su parte, las USAER atienden educación básica en general, desde preescolar hasta secundaria, operando específicamente en las escuelas. Sin embargo, ambos no han logrado cubrir la demanda real, pues al igual que las UOP, cuentan con poco personal.

Por otra parte, para la discapacidad auditiva, no se nota una clara propuesta gubernamental para la atención inmediata. Al respecto, Tania Gallegos, responsable de Educación Especial, opina que lo que debería hacerse es:

Profesionalizar a los docentes en lengua de señas mexicana y en la cultura, crear un entorno lingüístico que sea inclusivo para los niños sordos y promover ambientes de aprendizaje con orientación visual. Indica Tania Gallegos, responsable de Educación Especial a nivel básico en el Ministerio de Educación (En México se hacen ciegos ante los sordos, 2016).

Existen esfuerzos aislados, pequeñas manifestaciones de algunas organizaciones sociales o privadas para la inclusión de las personas sordas, empero, no hay una propuesta operacional de las políticas públicas. Referente a lo anterior, Laura Álvarez, quien es intérprete de la LSM, dice en una entrevista:

La Biblioteca Vasconcelos de la ciudad de México tiene una sala de lengua de Señas Mexicana (LSM); En la sala de San Hipólito oficia misa de esta forma; algunos programas de televisión tienen intérprete; algunos museos dan visitas guiadas en LSM y en Jalisco hay un modelo “ejemplar” por ser incluyente de una asociación civil apoyada por el gobierno local “pero es el único país” (En México se hacen ciegos ante los sordos, 2016).

Es urgente que en México empecemos a construir programas, acciones y a exigir el derecho de las y los sordos a la lengua de señas. Sin duda hay algunos avances de ciertas instituciones, pero falta mucho más por hacer en este tema.

2.2 Adolescencia

La adolescencia es identificada como una etapa compleja de la vida, cargada de diferentes cambios físicos, emocionales y sociales que pueden ser difíciles de entender. La Real Academia Española (2017b) la define como el “periodo de la vida humana que sigue a la niñez y precede a la juventud”, pero esta definición es muy general, determinando únicamente el inicio y fin de una fase, sin dar detalles de las características que la acompañan; por su parte la OMS (s.f.) la precisa como:

El periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años. Se trata de una de las etapas de transición más importantes en la vida del ser humano, que se caracteriza por un ritmo acelerado de crecimiento y de cambios, superado únicamente por el que experimentan los lactantes. Esta fase de crecimiento y desarrollo viene condicionada por diversos procesos biológicos. El comienzo de la pubertad marca el pasaje de la niñez a la adolescencia.

Es una etapa muy importante debido a que en ella se va formando una identidad y la personalidad de cada individuo, y a pesar de que puede ser muy difícil según el contexto y educación, si se aprovecha al máximo, trae grandes aprendizajes para el futuro. Lo anterior debido a que es en la adolescencia cuando se deja de ser niño para convertirse en adulto.

También desarrollan la capacidad de razonar con ideas más abstractas, de explorar los conceptos del bien y del mal, de desarrollar hipótesis y de meditar sobre el futuro [...] adoptan nuevas responsabilidades, experimentan nuevas formas de hacer las cosas y reclaman independencia. Comienzan a cuestionarse a sí mismos y a los demás [...], empiezan a pensar sobre conceptos como la verdad y la justicia [...], los jóvenes establecen su independencia emocional y psicológica, aprenden a entender y vivir su sexualidad y a considerar su papel en la sociedad del futuro. Un joven puede sentirse desilusionado, decepcionado y herido en un determinado momento y, poco después, eufórico, optimista y enamorado (UNICEF, 2002: 4).

Es indispensable el conocimiento de este período, pues no tener claridad de sus características podría ocasionar problemas de comunicación a la hora de establecer relaciones sociales entre adultos y adolescentes. De igual manera, es necesario tener presente que, en cada cultura, la adolescencia es concebida de diferente manera; aunado a las múltiples definiciones de las disciplinas científicas, pero desde la óptica cultural, es vivida y concebida por valores específicos del contexto.

Lo anterior responde a que esta etapa “es un constructo social. En las sociedades preindustriales, los niños entraban al mundo adulto cuando maduraban en sentido físico o cuando comenzaban a trabajar como aprendices en una vocación” (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009: 461); en la actualidad, hay lugares donde el adolescente vive en adultez y otros en niñez.

Para continuar con el análisis de este periodo de vida, tenemos que, según Horrocks (1990), existen seis puntos importantes de referencia que sirven para su estudio, estos se describen de manera general:

1. La adolescencia es una etapa en la que el individuo se hace cada vez más consciente de sí mismo, trabaja gradualmente hacia la autoestabilización para su vida adulta.
2. Existe una búsqueda de estatus como individuo, desarrollo de intereses vocacionales y lucha por la dependencia económica.
3. Las relaciones de grupo adquieren mayor importancia, pues se busca el reconocimiento grupal. En esta etapa existe una complejidad de emociones y actividades.
4. Desarrollo y crecimiento físico, hasta alcanzarlo.
5. Se adquiere experiencia y conocimiento en muchas áreas e interpreta su ambiente considerando esas experiencias.
6. Es una etapa de desarrollo y evaluación de valores, de ideales propios y la aceptación de su persona en concordancia con dichos valores: es un período de conflicto entre idealismo juvenil y realidad.

Al ser una etapa compleja, que responde a un contexto, cultura y época, así como a las disciplinas que la describan, es necesario rescatar algunos puntos importantes que, de alguna

manera, brinden una perspectiva de su concepción. Desde lo biológico “la persona se vuelve en adolescente cuando es capaz de reproducirse [...] con la acción de las hormonas sexuales” (Horrocks, 1990: 21), sin embargo, este sólo es un aspecto, pues también es un reformador egocéntrico, debido a que “los adolescentes muestran típicamente tendencias bien definidas no sólo para criticar a los demás, sino para tratar de reformarse a ellos mismos” (Hurlock 1968, citado en Horrocks, 1990: 22).

Lo anterior se refleja cuando las y los adolescentes, suelen criticar a sus compañeros y compañeras, docentes, familia y a la adultez en general, pero al mismo tiempo proponen soluciones desde sus propios intereses considerando poco a los demás, pues aún existe una “falta de capacidad para diferenciar entre los propios intereses cognoscitivos y los intereses de los demás” (Elkind, 1967, citada en Horrocks, 1990:22). De igual manera, Horrocks (1990: 27), considera que existe:

Una gran expansión e intensificación de la vida emocional cuando el adolescente amplía sus actividades en busca de nuevas experiencias y conocimientos, pero al mismo tiempo adopta una actitud defensiva contra posibles consecuencias [...] es un periodo de esperanzas e ideales, de anhelos [...] divorciados de la realidad [...], los periodos de gran entusiasmo e intento por alcanzar grandes logros son seguidos por periodos de languidez, depresión, insatisfacción y de autoanálisis mórbidos.

La adolescencia es una fase con definiciones amplias e inacabadas; cambiantes e interdisciplinarias. No es muy claro el inicio y el final, aunque Horrocks (1990: 21), menciona que termina si el “individuo alcanza su madurez emocional y social, y cuando ha cumplido con la experiencia, capacidad y voluntad requerida para [...] asumir el papel de adulto, según la definición de adulto que se tenga y la cultura en que se viva”. A pesar de lo anterior, es difícil determinar las edades exactas que marquen los límites de este periodo, aunque la OMS y otras instituciones los delimiten para fines de estudios estadísticos. Si bien es un concepto siempre en construcción, cuando se trate con adolescentes es importante considerar los elementos generales que lo describen.

En el contexto donde desarrollo mi práctica docente, he observado que los adolescentes hombres se ubican entre la adultez y la niñez; por un lado, no toman responsabilidades propias del adulto (trabajo remunerado, cuidado de menores, toma de decisiones sobre

asuntos públicos), pero, por otro lado, noté que en su mayoría tienen permitido tomar bebidas alcohólicas en fiestas y reuniones, así como dejar los estudios si lo desean. Es probable que se identifiquen como adultos en los momentos de ocio para ser aceptados por algún círculo social, pero a la hora de asumir compromisos se relegan al papel de niños.

En el caso de las adolescentes, ellas asumen mayores responsabilidades como adultas. Muchas apoyan en el cuidado de hermanos menores, labores domésticas o en los negocios familiares relacionados con venta de comida o productos. Los momentos de recreación son más limitados que los que tienen los hombres. Incluso en la escuela, observé que son quienes más cumplieron y apoyaron en el cuidado de los espacios y materiales.

Es muy marcado el rol de género en el contexto donde se ubica la escuela, lo que obviamente contribuye en la formación del grupo adolescente, por ello, tanto las y los adolescentes se conciben de diferente manera, aunque en la mayoría de las definiciones se habla del grupo adolescente, sin hacer mucho la distinción de género.

De igual manera, observé que las y los estudiantes tuvieron un cambio a lo largo del ciclo escolar, no sólo físico, sino en su personalidad. En un inicio eran poco reflexivos, concretos a la hora de brindar respuestas a ciertos cuestionamientos, algunos se aislaban y aceptaban fácilmente las reglas institucionales; posteriormente, identifiqué que se volvieron más analíticos, argumentaban mejor sus ideas, buscaban agruparse entre ellos y ellas, y empezaban a cuestionar las reglas escolares. Lo anterior me permitió contrastar la realidad con lo dicho por Horrocks (1990) acerca de los puntos de referencia que describen de manera general a la adolescencia.

2.2.1 Características de los adolescentes en educación secundaria

Según la OMS, se dice que la adolescencia abarca un rango amplio de edad, de 10 a 19 años (edades determinadas para el estudio de esta etapa pues como ya se mencionó en el apartado anterior, es difícil ponerle límites), donde las y los adolescentes pueden o no asistir a la escuela debido múltiples razones socioeconómicas; dentro de este gran grupo están los que cursan la educación secundaria, los cuales se encuentran entre los 11 y 17 años, y es

precisamente en este nivel educativo donde se observan comportamientos y cambios significativos del alumnado frente a la institución escolar.

Los adolescentes viven las escuelas secundarias como parte de los cambios que están experimentando, en ella es posible mostrar la autonomía que van adquiriendo a la vez que construyendo, como parte de los procesos de emancipación en los que se ven envueltos y que los distancia de los valores, objetivos e imaginarios que se construyen en las instituciones de las que forman parte. Las diversas adolescencias muestran una forma particular de relacionarse con las instituciones educativas, que de igual manera se ven redefinidas (como con las otras instituciones de las que forman parte) en esta coincidencia temporal del inicio de la adolescencia con el paso de los individuos por este nivel educativo (Reyes, 2009).

El adolescente escolarizado se diferencia del que no lo es, posiblemente, por sus disímiles oportunidades y responsabilidades. En México, muchos que logran ir a la escuela tienen por lo menos, la mínima oportunidad de asistir porque sus padres, de alguna manera, logran costear gastos básicos que se requieren. Sin embargo, los propósitos del por qué estudian son distintos, algunas o algunos se sienten obligados por los progenitores, otras u otros van con la idea de superación personal y profesional y algunas o algunos tienen la convicción de adquirir conocimiento hasta donde puedan.

El espectro de sentidos y formas como los adolescentes perciben su relación con las escuelas secundarias es muy amplio, y va desde quienes no tienen ningún interés por lo que puedan ofrecerles como espacios de aprendizaje, viéndolas solamente como lugares para compartir y disfrutar el momento con otros, hasta los que ven en ellas espacios privilegiados para la formación individual y movilidad social; *para ser alguien en la vida* (Reyes, 2009).

En este encuentro de propósitos y sentidos, las y los adolescentes conviven en un grupo que comparte cambios, emociones, incertidumbres e intereses similares, pero al mismo tiempo son diferentes, al venir de espacios, culturas y valores familiares distintos. Dicho grupo sigue construyendo su identidad, la cual se vuelve cambiante y al mismo tiempo reafirmante. “En esta convergencia de lo estructural y lo individual en la vida cotidiana escolar, emerge la idea de las secundarias como espacios de vida adolescente [...] donde se construyen y reconstruyen como sujetos junto con otros adolescentes bajo condiciones institucionales y estructurales” (Reyes, 2009).

La educación secundaria es un espacio multifacético; por un lado, puede ser restringido donde las reglas se llevan de manera estricta existiendo una cultura de represión hacia las y los adolescentes, ligada a la idea de las y los profesores sobre que es una edad “difícil” y por lo tanto necesitan gran “control”; por el otro, puede ser un espacio de recreación para los mismos estudiantes, donde logran convivir entre todas y todos teniendo libertad y autonomía en la toma de decisiones y muestran felicidad al estar con quienes son sus iguales (no en sentido estricto de la palabra), y donde adquieren conocimientos del mundo y van aprendiendo valores sociales para insertarse en la vida adulta; pero, de igual manera, es un lugar para el desenfreno, para la rebeldía y la lucha de poderes.

En este espacio tan complejo y cambiante el alumnado interactúa para formarse juntos. Cada estudiante con sus características, independientemente de la adolescencia, es una persona con un “capital cultural” distinto —retomando el término de la teoría de Pierre Bourdieu—.

De acuerdo a esta teoría, las prácticas culturales de las personas son un producto de —o se ven fuertemente influidas por— la interiorización inconsciente de esquemas cognitivos, valóricos y afectivos, que en su conjunto de lo que podemos entender como «disposiciones» y de las constricciones estructurales relativas principalmente a la dotación diferencial de los capitales cultural y económico (Bourdieu, 1979, citado por Gayo, 2013:143).

La relación entre adolescentes de secundaria es una interacción entre diferentes valores, oportunidades económicas y sociales; así como entre sus características muy particulares que van desde situaciones de discapacidad u otras necesidades educativas. En esta etapa, el alumnado es consciente de las diferencias existentes entre ellas y ellos. No obstante, se aglutinan en la adolescencia definida por su contexto.

En dicho periodo el estudiantado aprende a relacionarse entre sus diferencias, en el conflicto y la resolución, la aceptación y el rechazo, sus emociones y valores. Es en esta fase, donde los adolescentes deben adquirir valores inclusivos y de convivencia, donde es necesario desarrollar la empatía que les permita entender que la o el otro también es una persona con emociones, aspiraciones y dudas.

En el caso de las y los adolescentes de la Telesecundaria de Coxolitla de Abajo, se logra identificar como una gran parte se interesa por el estudio con la finalidad de la movilidad social, no obstante, otra parte asiste a la escuela sin alguna razón aparente, quizá sólo porque son enviados por sus progenitores, no obstante, en el transcurso algunos van dando sentido a la escuela y volviéndose más conscientes sobre la función de la misma; algunas o algunos llegan incluso a estructurar críticas sobre la escuela y se cuestionan dicha funcionalidad. He notado que quienes no logran darle un sentido útil al espacio escolar porque la escuela no logró despertar su interés, tienen pocos deseos de seguir su vida estudiantil, incliniéndose por el trabajo o en otros casos, el ocio.

2.2.2 Adolescentes sordos en educación secundaria

A pesar de que las y los adolescentes son diferentes, debemos tener en cuenta que en su totalidad están en un proceso de cambio complejo, de transición de la niñez a la adultez. Las y los adolescentes con sordera, no dejan de tener cambios parecidos a sus contemporáneos, y por lo tanto debe considerárseles en todo lo relacionado con su edad y su participación en la escuela.

Las alumnas y alumnos sordos de Educación Secundaria son adolescentes, al igual que cualquiera de sus compañeros y compañeras. Aunque la sordera es una característica que conlleva una serie de implicaciones educativas es preciso no relacionar con la sordera todos sus comportamientos. Cada alumno y cada alumna tienen sus propias particularidades, y una de ellas será su sordera. Hemos de mirar al alumno, como adolescentes, como personas inmersas en un mundo donde encontrar su sitio y su camino, con dudas, con aspiraciones, con sentimientos y emociones, como todos los demás a esta edad (CNSE, 2010: 11).

Sin embargo, en las escuelas no se ha considerado lo anterior y existen barreras para el aprendizaje y la participación que dificultan el desarrollo de las y los alumnos con sordera, pues las instituciones escolares carecen de capacitación y recursos adecuados para atenderles.

Algo que es común en todo el alumnado sordo es que se encuentran con barreras o dificultades para acceder al currículo académico. El hecho de que la sordera esté presente no implica que se hayan de bajar las expectativas con respecto a los posibles logros; muy al contrario,

las expectativas han de ser las mismas que las de los demás, poniendo en marcha, si fuera necesario, las medidas de atención a la diversidad oportunas (CNSE, 2010:14).

Es necesario ir considerando una visión más incluyente de la adolescencia, no sólo pensar que tiene ciertas características generales, también hay otras muy particulares, como lo son alguna discapacidad, enfermedad, habilidad, condición familiar particular, etcétera, que necesitan ser tomadas en cuenta para comprender al individuo y brindarle mismas oportunidades desde situaciones específicas.

La adolescencia en situación de sordera, con todo su proceso de cambio propio de su etapa, se enfrenta a una situación complicada: la comunicación, la cual es clave en este periodo. La mayoría no pueden entenderse con los demás debido a que gran parte de las personas oyentes desconocen la lengua del sordo (las señas), por lo tanto, su proceso comunicativo es muy limitado, a veces sólo se restringe a algunos integrantes de la familia; esto puede derivar grandes problemas para él o ella, desde sentir incompreensión, tener baja autoestima, depresión, y un sinfín de dudas que no logra aclarar durante su desarrollo.

2.3.1 Modalidad Telesecundaria

Dentro del nivel secundaria, existen las modalidades de Técnica, General y Telesecundarias; cada una de ellas está pensada para un contexto específico. En el caso de Telesecundarias están destinadas para comunidades rurales, indígenas y zonas urbanas marginadas del país.

Las Telesecundarias tienen validez oficial desde 1968, y respondieron a la política educativa de la época enfocada en ampliar la cobertura educativa del país usando los recursos tecnológicos disponibles, específicamente la televisión; además, era y sigue siendo, una modalidad de bajo costo para el gobierno, pues un docente imparte todas las asignaturas establecidas en el plan de estudios.

Durante los años de 1964 a 1970 Agustín Yáñez, Secretario de Educación Pública, introdujo la telesecundaria motivado por la necesidad de aumentar la capacidad en el servicio educativo de este nivel; asimismo, dar atención a una demanda cada vez mayor derivada del acelerado crecimiento de la población en esos años y de una expansión considerable de la educación

primaria cuyos egresados empezaron a convertirse en una importante presión social para continuar estudiando. Con esta medida se daba instrucción a personas que vivían en lugares en donde no se encontraba un plantel establecido. En el año de 1968, la telesecundaria comenzó de manera experimental y, un año más tarde, se integró de manera ya formal al sistema educativo nacional. (Santos, Op.Cit). Esta modalidad de educación secundaria se ubica en comunidades rurales y la organización escolar depende de un maestro por grado que atiende todas las asignaturas con el apoyo de material televisivo y de guías didácticas (Zorrilla, 2004: 6).

Actualmente, la modalidad de Telesecundaria sigue teniendo como uno de sus intereses fundar escuelas en los lugares del país donde no hay acceso a educación secundaria. No obstante, aún enfrenta diversos retos relacionados con el desempeño docente y mejora del servicio que se ofrece.

En el año 2011, la SEP publicó el Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria, con la finalidad de especificar la labor dentro de dicha modalidad. Estuvo basado en el plan de estudios 2006 —un modelo anterior al que para ese entonces ya estaba vigente—. Su enfoque fue por competencias, donde se estableció como propósitos:

- Atender la demanda de educación secundaria en zonas donde no es posible establecer secundarias generales o técnicas.
- Incrementar el logro educativo con propuestas pedagógicamente flexibles, y proyectos productivos orientados a promover las competencias para la vida, los valores y una mejor vida para los alumnos, sus familias y la propia comunidad.
- Impulsar el uso de recursos tecnológicos y materiales en formato digital que permitan el tránsito de un aula tradicional a una telemática.
- Aplicar acciones para disminuir los índices de reprobación y deserción, a partir de evaluaciones diagnósticas colegiadas y en línea, donde la comunidad educativa pueda observar el desempeño por alumno, grupo, escuela o región.
- Mejorar la gestión y coordinación de trabajos entre los niveles federal y estatal, a fin de asegurar el logro de los objetivos educativos institucionales (SEP, 2011b: 10).

Además, el papel del docente consistía en:

Proveer las condiciones y situaciones pertinentes para que el alumno gestione su propio aprendizaje [...], habilidades para planear y adecuar estrategias pedagógicas, por lo que debe conocer los materiales y recursos educativos de los que dispone [...], cada docente debe

promover el desarrollo integral de sus alumnos, a la vez que les acerca herramientas adecuadas para su propio aprendizaje, de modo que permita, en cada uno de ellos, el crecimiento y la expresión de sus propias capacidades [...], el docente participa en el proceso de construcción y asimilación de los conocimientos por parte del alumno al adecuar las secuencias de aprendizaje [...], las propuestas deben ser contextualizarlas [...], el trabajo colaborativo de los maestros debe ser un espacio para compartir experiencia (SEP, 2011b: 12).

Si bien, el modelo no particulariza a las y los alumnos con discapacidad, me pareció importante rescatar la idea donde establece adecuar estrategias pedagógicas para promover el desarrollo integral del estudiantado, pues es una puerta para que los docentes construyamos actividades considerando cualquier necesidad de los dicentes.

De igual manera, el modelo exigió que los profesores tuviéramos competencias específicas para laborar en la compleja modalidad; las competencias propuestas fueron:

- Diseñar situaciones de aprendizaje conforme las propuestas pedagógicas incluidas en los materiales educativos y los enfoques establecidos en el Plan de estudio vigente que respondan a las necesidades e intereses de los alumnos de Telesecundaria.
- Organizar, implementar y evaluar actividades interactivas que coloquen a cada alumno frente a situaciones didácticas orientadas a la productividad que generen beneficios personales y grupales.
- Elaborar y promover la realización de proyectos institucionales, con la administración de recursos de la escuela; vinculando a ésta con otras instancias y, en el marco de una idea de gestión escolar, involucrar a los alumnos en el proceso.
- Propiciar reuniones informativas y de debate en ambientes cordiales y propositivos en los que participen padres de familia.
- Utilizar, de forma básica, las Tecnologías de la Información y Comunicación como herramientas de apoyo para incrementar el potencial didáctico en relación con los objetivos de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2011b: 20-21).

Es interesante reconocer cómo se fomentó que el profesorado diseñara estrategias de acuerdo con las propuestas educativas del nivel considerando las necesidades del alumnado, así como realización de proyectos que promovieran la cooperación, el involucramiento de las familias y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

En esta misma lógica, el modelo propuso principios básicos que orientaban el proceso de enseñanza-aprendizaje, éstos fueron:

- El alumno como gestor de su propio aprendizaje.
- Las TIC como apoyo indispensable para el aprendizaje del alumno.
- Aprendizaje a partir de situaciones reales.
- El desarrollo de proyectos productivos comunitarios.
- El trabajo colaborativo (SEP, 2011b: 13).

Otra característica importante del Modelo Educativo de Fortalecimiento de Telesecundaria (2011) es que propone actividades complementarias, las cuales tienen como propósito trabajo colaborativo entre las y los alumnos para aplicar aprendizajes en su entorno. Estas actividades son: demostración de lo aprendido, vinculación escuela comunidad y actividades cívico-culturales; las cuales permiten un mayor acercamiento al contexto local siendo una oportunidad para demostrar las competencias van desarrollando.

Los materiales educativos con los que se trabaja en Telesecundaria son libros de texto para el alumnado y para docentes; además de lo que son para biblioteca de aula y escolar. Dentro de los materiales tecnológicos, son importantes televisión por aula, DVD, así como decodificador y antena que permiten la señal satelital; también es necesaria la mediateca, la cual proporciona pequeños videos grabados en discos con programas introductorios para cada tema a abordar. Sin embargo, no todas las escuelas llegan a contar con dichos recursos.

En esta modalidad hay gran carencia de recursos humanos; la mayoría de las escuelas no cuentan con personal administrativo y de limpieza; además, en gran parte de los centros educativos un profesor debe cumplir al mismo tiempo con la función de director, lo provoca que ambos cargos se desempeñen a medias. De igual manera existen muchas instituciones con un sólo profesor (unitarias) o dos (bidocentes).

Regularmente, la infraestructura de las escuelas se limita a aulas, sanitarios y explanada de usos múltiples; habiendo muy rara vez inversión en laboratorios, biblioteca, dirección, talleres y auditorios; claro que este no es el caso de la Telesecundaria Justo Sierra en la cual laboro, pues es una de las pocas afortunadas que cuenta con casi todos los recursos (consecuencia de su ubicación, gestión y tiempo de fundación —30 años—). Sin embargo, a

pesar de contar con espacios suficientes, trabajamos con libros de texto del plan de estudios 2006 y no del plan de estudios vigente que entró en operación en el año 2011.

En mi experiencia, algunas características muy favorables son que permite el conocimiento más específico sobre el aprendizaje de las y los alumnos; además se pueden realizar proyectos que vinculen escuela-comunidad y se logra una comprensión más detallada del contexto. Lo anterior puede ser clave para la atención de alumnas o alumnos con sordera, pues al estar un solo profesor en el aula, éste puede ser más consciente de las necesidades del estudiante y dar seguimiento oportuno a su atención.

2.3 Pedagogía de la Diferencia

Tener un grupo de alumnos y alumnas que comparten cosas en común pero que al mismo tiempo tienen sus propias características, me lleva a analizar lo divergentes y convergentes que podemos ser los seres humanos; somos individuales y al mismo tiempo sociales, donde cada uno de estos aspectos tiene una tremenda complejidad explicadas en teorías biológicas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas y antropológicas, no obstante, el ser humano sigue construyéndose y el conocimiento de éste resulta ser permanente y cada vez más enriquecedor.

Como docente, atender a una gran diversidad de personas me permitió pensar cada vez más en su comportamiento, volviéndose más interesante cuando en el grupo de estudiantes había alguno que tenía características más distintivas que los demás, porque implicaba conocer más a fondo su particularidad; sin dejar de lado que naturalmente todos somos únicos y diferentes.

Esta parte, sin duda, me llevó a considerar de manera más pensante, al otro u otra; donde ese otro u otra son los diferentes en toda su extensión, donde yo soy la otra desde mi acepción. Concebir al otro como “experiencia, como posibilidad de educación, brindaría la posibilidad de generar un encuentro entre el mí mismo con aquello que está por fuera y que no hace parte del sujeto. Esto implicaría una liberación del sujeto ya que dejaría de esperar que el otro fuera algo en concreto” (Castiblanco, 2006: 4).

Reconocer al otro u otra, quien al mismo tiempo comparte conmigo y con los demás, aspectos comunes, me llevó a desprenderme de la idea de que el otro u otra son objetos y están alejados de mí. Las personas no somos objetos, no estamos aisladas, no debemos ser jerarquizados socialmente, sólo somos otros y otras con capacidad de compartir. Tengo el deber de reconocer y aceptar las particularidades en cada individuo, sobre todos las que están más separados de mí; las que son poco comunes en mí persona, porque, así como el otro o la otra me son “muy diferentes” yo lo soy para ellos. Y desde la idea anterior, en el ámbito escolar, “la educación debe dejar de ser una búsqueda por educar al otro, y convertirse en una experiencia de educarse con el otro” (Castiblanco, 2006: 4).

Atender a un alumno con discapacidad auditiva me dio la oportunidad de analizar este encuentro con el otro, pero no de manera superficial como probablemente lo venía haciendo, sino de una manera más profunda y humana. Si bien es cierto que la discapacidad es algo común en las personas, en el ámbito escolar no se ha visibilizado lo suficiente; la educación inclusiva, la que está acentuada en la discapacidad, apenas está sembrado semillas de integración y valores para la inclusión, sin embargo, en las prácticas todavía no hay muchos frutos pues las escuelas estamos en un proceso de asimilación y aceptación de la diversidad (que siempre ha existido pero había sido ocultada); nos tocó, por fortuna, la transición de un modelo educativo homogéneo a otro que tiene la responsabilidad de reconocer, aceptar y atender las diferencias.

Considerando lo anterior y, tras un proceso de reflexión, me di cuenta de que el enfoque más oportuno para trabajar en esta investigación era Pedagogía de la Diferencia. Dicho enfoque, el cual está asociado con la interculturalidad, atiende la diversidad considerando las características de cada persona y da reconocimiento al otro u otra.

La Pedagogía Diferencial que proponemos, toma como punto de arranque algo que es elemental: la referencia al individuo, a la persona, como sujeto de la educación. No parece necesario a estas alturas tener que señalar que las supuestas homogeneidades grupales son un mito. Los alumnos son diferentes, con características diversas y con ritmos de aprendizaje diferentes. Esto obliga a pensar en cómo adecuar la educación a tales diferencias, que no es otra cosa que individualizar la educación y por tanto la enseñanza. Lo que proponemos es

construir una Pedagogía Diferencial que tome como punto de mira la adecuación a las diferencias humanas individuales (López, Tourón y González, s.f: 86).

Ocuparse bajo este enfoque no implica una enseñanza individualizada donde al alumno o alumna se le excluya de los demás. Sobre todo, se requiere conocer, respetar y aprovechar las diferencias para un aprendizaje grupal. Es comenzar desde las particularidades de las personas donde éstas potencien el aprendizaje y se valore la autenticidad; abandonando la idea de que las diferencias son obstáculos por una que las vea como oportunidades de aprendizaje.

A partir del reconocimiento del otro u otra, es necesario compartir y aprender de él o ella; aproximándose a la alteridad, entendida como una voluntad de entender a los demás y un “respeto y apertura vasta, casi inimaginable para la vieja conciencia” (Ruiz, 2009:100), una conciencia que a veces intenta regresar a lo mismo.

Las pedagogías debieran atender las diferencias a partir de la alteridad, y no de la mismidad: considerar que es siempre Otro con quien tratamos, y que ese Otro es irreductible a mí: señalar la irreductibilidad de todo niño a los estereotipos psicológicos, pedagógicos, a estándares de aprendizaje. En el encuentro, ese Otro debe mantenerse en su diferencia, sin intentar ser reducido a nuestros cánones, nuestros diagnósticos, nuestros objetivos de aprendizaje, nuestras capacidades. De lo contrario, se puede caer en juzgar universalmente a partir de una moral —la nuestra—, o de nuestras costumbres, nuestras elecciones, nuestras prioridades. Se puede caer en la imposición [...] y con ello, en el genocidio (Vignale, 2010: 4).

Por lo tanto, enseñar y aprender desde las diferencias, es compartir y construir entre todas y todos conocimientos, evitando la imposición y minoración del otro u otra. Desde las escuelas y las aulas es necesario diseñar y aplicar estrategias que permitan edificar aulas diferenciadas que “nos exige, sobre todo, asumir y abordar la «variedad de perfiles de aprendizaje, intereses y niveles de aptitud» que residen en todas nuestras aulas escolares y «sacar el mayor partido posible de su potencial y talento»” (Pascual, 2014:19).

2.3.1 Diversidad y diferencias en la escuela

Años atrás se concibió a la escuela como un espacio unánime, donde quienes asistían debían ser formados de la misma manera y condiciones. En la actualidad, esta idea de educación es

añeja, pero en la práctica sigue reproduciéndose y siendo tema de discusión en diferentes encuentros y debates educativos. Es probable que en los espacios escolares la diversidad y diferencia no sean reconocidas y aceptadas, debido a la poca reflexión y entendimiento sobre cada una de éstas, aunado a que somos una sociedad producto de una formación homogénea. Los discursos educativos hablan del respeto a las diferencias y tolerancia, sin embargo, esto se queda en palabras y muy pocas veces se traslada a la realidad.

Por lo anterior, para fines de este trabajo la diversidad es vista como oportunidad y como característica común de lo social, la cual debe de aceptarse y aprovecharse para mejorar la convivencia; implica reconocer que el otro posee una cultura, lengua, condición física, ideas y un origen, que deben considerarse para crecer socialmente. Específicamente en la diversidad cultural, debemos reflexionar que:

Es uno de los pilares del desarrollo sostenible, está relacionada con la identidad de las personas y las sociedades, con la democracia como expresión de la libertad y con el acceso de los ciudadanos a las obras de creación, especialmente a las que se producen en su región. Crea las condiciones necesarias para un diálogo entre diferentes culturas y permite así el enriquecimiento mutuo de las culturas. El respeto de la diversidad cultural y de las civilizaciones contribuye igualmente a la promoción de una cultura de paz (Kaluf, 2005: 23).

La heterogeneidad siempre ha estado presente en la sociedad, pero se le ha utilizado para jerarquizar y excluir con la finalidad de homogenizar lo que por naturaleza es diverso. Por lo mismo, debemos cambiar de un paradigma excluyente hacia otro que entienda, acepte y valore las diferencias; entendiendo como paradigma a toda la “estructura conceptual, de creencias metodológicas y teorías entrelazadas que abre el campo de visión” (Kunh 1975, citado en Martínez, A. y Ríos, F. 2006: 117), es decir, que nos brinda una cosmovisión bajo la cual construimos la realidad. Es imprescindible empezar a conducirnos con otra visión sobre diversidad, algo que no es fácil debido a los esquemas mentales y sociales que nos hemos formado durante años; pero que sin duda es urgente modificar para evitar valores y actitudes de un sistema dominante que ha provocado discriminación, luchas y sometimiento.

Frente a la diversidad puede darse también la aceptación, el respeto y un proceso de creatividad y mutuo enriquecimiento. Para ello, lo primero que debe darse es la capacidad de representar las diferencias para luego entrar en un proceso de aceptación del otro. Se trata de

reconocer que el otro tiene el mismo derecho que cualquier ser humano a construir su identidad y su conciencia (Kaluf, 2005: 24).

Por su parte, las diferencias nos hacen seres únicos e irrepetibles y nos distinguen unos de otros u otras; éstas son las que nos hacen tan diversos. Dos de las definiciones de la Real Academia Española (2018) sobre diferencia son “cualidad o accidente por el cual algo se distingue de otra cosa” así como “variedad entre cosas de una misma especie”. Entonces, diferencia implica variedad que provoca distinción; pero no una distinción jerarquizada como se ha concebido por muchos años, sino una distinción entre iguales (hablando de derechos y oportunidades).

Podemos ser diferentes en muchos aspectos, tanto biológicos, sociales, culturales y personales, lo cual no debería implicar una jerarquía. Gallino (1995), citado en Ramos (2012), da una clasificación de éstas.

Toda forma de diferenciación puede ser remitida haciendo referencia a una población dada, a una forma diferente de hacer, de ser, de deber, o de tener o una combinación cualquiera de estos cuatro elementos. Las diferencias en el hacer entre los individuos de una misma población se manifiestan en diferencias de actividad, de trabajo, de profesión, de función. Las diferencias en el ser son diferencias de cultura, de grupo étnico, nacionalidad, educación, pero también de personalidad y de carácter social. Las diferencias en el deber tienen que ver con las obligaciones morales y jurídicas, las normas de comportamiento, las prescripciones de papel que han sido impuestas y que deben respetarse son pena de sanciones de diferente intensidad. Las diferencias en el haber (tener) consisten en los recursos sociales que se reciben por cualquier razón, las compensaciones otorgadas al papel, en general el estatus (Gallino, 1995: 307; citado en Ramos, 2012: 81).

Considerando la cita anterior, puedo entender que las diferencias se encuentran en el hacer, ser, deber y tener de las personas. Entonces, la discapacidad auditiva, se encuentra en una diferencia del ser donde se vive con esta condición física que es parte de la diversidad y de la naturaleza, por lo tanto, debe tratarse con naturalidad. Es urgente abandonar la idea de que lo diferente es algo negativo que está alejado de nosotras y nosotros, por una que lo vea como positivo y parte de la sociedad.

2.3.2 Barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos sordos

Por mucho tiempo se concibió que las y los alumnos con alguna discapacidad tenían un problema, es decir, siempre se les adjudicó que no aprendieran debido a su condición física. Muchas personas con sordera no hablaban debido a que no escuchaban sonidos y por lo tanto no lograban reproducirlos, tampoco oían instrucciones, mensajes o diálogos, así que tampoco hacían las mismas acciones que la mayoría; entonces, se les minimizó y excluyó.

Actualmente, aunque muchas prácticas siguen siendo excluyentes, la visión hacia este grupo de personas ha cambiado debido a la lucha social de las mismas y de quienes defendemos la igualdad de derechos y oportunidades, así como la equidad.

Se ha empezado a adoptar la idea de que el problema no es la condición física de la persona, sino las barreras que existen en su entorno; por ejemplo, si una persona no escucha debe haber una manera de comunicarse con ella según su necesidad física (en este caso sería la lengua de señas), pero si otra persona oyente insiste en hablarle, sabiendo su condición, el oyente está poniendo la barrera, que sería la lengua oral.

Una barrera, según una de las definiciones de la RAE (2018a), es un “obstáculo, embarazo entre una cosa y otra”, las barreras son como vallas que se ponen entre dos objetos o sujetos, y en el ejemplo anterior, el oyente está poniendo una barrera comunicativa entre él y el sordo, la cual no está permitiendo que el mensaje llegué al destinatario.

Es importante aclarar que, lo que para unos son barreras para otros no, esto implica que dependen del tiempo, del contexto y las necesidades de cada persona o grupo. En las escuelas, donde se atiende gran diversidad de alumnas y alumnos, pueden existir muchas que limiten su aprendizaje y participación, lo que impedirá lograr el desarrollo de sus competencias; pero, la barrera más grave, desde mi punto de vista, sería la actitud negativa que posean los actores educativos para identificar y aceptar la existencia de éstas, pues no percibir las llevará a no atenderlas y seguir culpabilizando al otro, al diferente.

Las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos: de la mirada a un “otro” que implica la condición humana, de la elaboración de políticas, de la configuración de la cultura y de las prácticas generadas en la institución, así como de las circunstancias sociales y económicas que impactan sus vidas. En otras

palabras, pueden estar presentes en todas las circunstancias de interacción y, por ello, su detección implica realizar un exhaustivo análisis de todas las formas posibles a través de las cuales las escuelas y las aulas pueden marginar o excluir a los alumnos y alumnas (Santana y Olvera, 2012: 30).

Cuando se atiende a un estudiante con discapacidad auditiva, la práctica en el aula puede ser una barrera, pues desde las actitudes del docente (como miedo y rechazo), así como las estrategias y materiales de apoyo pensados en oyentes, implican excluir y limitar el desarrollo cognitivo y social del discente con sordera; lo cual iría en contra de la educación inclusiva y sus derechos humanos. El profesor o profesora debe conocer y saber reconocer estas barreras, así como tomar acciones para minimizarlas y si fuera posible eliminarlas.

Una práctica docente que tiene como base la homogeneidad, que pide a todos los alumnos y alumnas un mismo ritmo y estilo de aprendizaje, que utiliza los mismos materiales para todos, que desarrolla una sola metodología, que evalúa a través de un mismo instrumento, es altamente probable que constituya una barrera para el aprendizaje y la participación en las oportunidades que ofrece el currículum para los alumnos y alumnas con discapacidad. Por ello, una vez identificadas las barreras en los contextos, es necesario establecer las estrategias pertinentes para minimizarlas o eliminarlas (Santana y Olvera, 2012: 31).

Por otro lado, es necesario saber que las barreras para el aprendizaje y la participación son variadas y pueden ser desde la persona misma o factores materiales. Según Santana y Olvera (2012) en el cuadernillo *Educación pertinente e inclusiva: la discapacidad en educación indígena*, publicado por la SEP, éstas son de índoles ideológicas, actitudinales, pedagógicas y de organización. En las ideológicas se tiene la idea de que un estudiante con discapacidad no es capaz de aprender; las actitudinales hacen referencia al rechazo, discriminación o sobreprotección que los demás ejercen hacia un estudiante con discapacidad. Por su parte las pedagógicas están encaminadas a que la enseñanza y las prácticas de aprendizaje no consideran las necesidades de las y los educandos; finalmente, las de organización se enfocan al mismo orden y rutinas de trabajo, al espacio, mobiliario y aplicación de normas. Al ser tan amplias, es responsabilidad de autoridades educativas superiores, directivos y docentes, identificarlas y saber de qué tipo son para establecer la manera de reducirlas o borrarlas.

2.3.3 Educación inclusiva

Durante cientos de años las diferencias de diversos tipos han servido a los grupos dominantes para excluir a las personas de ámbitos y espacios, logrando una enorme discriminación a algunos sectores sociales. Ejemplo de lo antes dicho son la política de exterminio hacia los judíos por parte de alemanes durante la segunda guerra mundial; la esclavitud de personas negras en Estados Unidos en el siglo XIX, y el tardío reconocimiento del voto femenino en la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. Éstos y muchos más a lo largo de la historia mundial, nos sirven para darnos cuenta de la gran desigualdad de oportunidades y de la segregación que existe en el mundo hacia ciertos grupos.

En la actualidad, la discriminación sigue presente y se manifiesta desde diferentes recintos como la violencia hacia las mujeres, la situación de calle de niñas, niños y ancianos, la exclusión de las personas con discapacidad en escuela y trabajo, la desprotección a la vejez, la marginación hacia los grupos indígenas, entre otros. Ante esto, organizaciones mundiales y la ciudadanía se han preocupado por minimizar o desaparecer dichas desigualdades con la finalidad de lograr un paralelismo de derechos y oportunidades legales y generar valores —por lo menos desde su concepción universal—, como respeto, tolerancia, solidaridad y equidad.

En el ámbito educativo, el cual es uno de los más importantes de la sociedad, la preocupación se ha centrado en atender la diversidad en las aulas y contextos y operar bajo un enfoque inclusivo en las escuelas.

Al respecto, Parrilla Latas (2002), argumenta que a partir de las desigualdades surgió una nueva conciencia social, materializada en 1990 en la conferencia de la UNESCO celebrada en Jomtien, Tailandia, donde entre un pequeño grupo de países y desde la Educación Especial, surge la idea de educación para todos “configurándose así el germen de la idea de inclusión”. Desde luego, con el tiempo, la inclusión dejó de verse como una práctica aplicada sólo para personas con “Necesidades Educativas Especiales”, sino también a diferentes grupos y desde distintas esferas.

Bajo la idea de educación para todos, y aún desde la Educación Especial —aunque años después fue entendido para todos los grupos— en la conferencia mundial sobre

Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad, en Salamanca, España, en 1994, se proclamó lo siguiente:

Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (UNESCO, 1994).

Por lo tanto, la escuela debe ser uno de los primeros espacios en propiciar una educación inclusiva, pues es ahí donde se forjan prácticas y valores que van en contra de la discriminación y exclusión. No obstante, sigue siendo entendida por muchos actores educativos como sólo integración, la cual, a pesar de ser una acción positiva, pues se da el reconocimiento del otro u otra, sigue siendo limitada pues no se atiende la particularidad del individuo.

Es necesario que la escuela integre, pero también incluya; “la escuela inclusiva es un tipo de comunidad educativa [...] que responden a la diversidad de sus alumnos, teniendo en cuenta las necesidades emocionales, académicas y sociales del centro” (*Comenius Project*, s.f: 2). Consiste en el derecho a tener una identidad, a valorar la diferencia y ver a la pluralidad como una riqueza humana, y a pesar de que toda la ciudadanía es responsable de ésta, es la escuela el espacio adecuado para formar a las futuras generaciones en y para la inclusión.

La educación inclusiva puede entenderse como un principio rector destinado a alcanzar niveles razonables de integración escolar de todos los estudiantes. En el contexto de una visión más amplia de la integración, la educación inclusiva supone la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos. En este sentido, los sistemas educativos deben responder a las expectativas y necesidades de los niños y jóvenes teniendo en cuenta que la capacidad de ofrecer oportunidades reales de aprendizaje sobre la base de un esquema “rígido” de integración es muy limitada. Esto es lo que se puede calificar de paradigma de colocación; es decir, cuando la educación inclusiva se conceptualiza como un “lugar” y no como un servicio ofrecido en el aula de educación común como punto de referencia (Conferencia Internacional de Educación, 2008: 10).

La educación inclusiva es una responsabilidad de los países y de los sistemas educativos, que debería reflejarse en la enseñanza y aprendizaje ofrecidos en las escuelas y aulas; además debe estar presente en las leyes y políticas educativas de dichos sistemas para garantizar lo anterior. Puede definirse como un movimiento social, un proyecto político, una decisión ética, un marco teórico o un proceso, los cuales se describen en anexo 4, pero también, es una forma de vida, es entender, apreciar y aceptar las diferencias, donde cada actor educativo de atención adecuada a las mismas con la finalidad de generar una conciencia a favor de la equidad.

Todo centro que desee seguir una política de educación inclusiva debe desarrollar una serie de directrices, prácticas y culturas que potencien la diferencia y la contribución activa de cada alumno / a para construir un conocimiento compartido, buscando y así obteniendo, sin discriminación, la calidad académica y el contexto socio-cultural de todo el alumnado (*Comenius Project*, s.f: 2).

Dentro de las aulas, las prácticas docentes deben estar encaminadas a que dicha inclusión sea posible, algunas recomendaciones por *Comenius Project* para hacerlo son: el trabajo en grupo: “el agrupamiento heterogéneo y un planteamiento pedagógico basados en la diferenciación son necesarios para gestionar y aprovechar la diversidad en el aula” (*Comenius Project*, s.f: 8); actividades donde se valore la cultura del otro u otra, escribir los nombres de los objetos del aula con las lenguas que se hablen en ella, así como solución de problemas colaborativos. No obstante, a pesar de haber diversas propuestas de enseñanza y aprendizaje, estas no se llevarán a cabo si no existe la conciencia sobre la importancia de una educación inclusiva.

2.3.3.1 Ambiente áulico inclusivo

Esta tesis aborda, de manera reiterada, el concepto de ambiente áulico inclusivo debido a que en el propósito general me propuse construirlo para mejorar las competencias comunicativas en las y los estudiantes del primero A; no obstante, hace falta definirlo y ampliarlo a partir de diversas aportaciones relacionadas con el mismo.

El Plan de Estudios de Educación Básica (2011) estableció como uno de sus principios generar ambientes de aprendizaje, los cuales los definió como el “espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje”. Estos espacios pueden ser el hogar, la escuela, la comunidad, entre otros. Empero, como se observa dicha definición no posee la palabra inclusivo y se refiere a ambientes más allá del aula.

Por su parte, como mencioné en el apartado de Normatividad y políticas públicas, el Programa Nacional Para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2014-2018), tuvo como una de sus acciones “promover ambientes de aprendizaje inclusivos” donde proponía que las y los estudiantes con discapacidad enriquecerían el contexto. En este caso vemos que la palabra “inclusivos” es agregada a diferencia del Plan de estudios de Educación Básica (2011), sin embargo, esta inclusividad sólo se refiere específicamente a las y los alumnos con discapacidad.

Otro de los documentos que se mencionó en el apartado 1.5, fue el del *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica 2017-2018*, específicamente de Telesecundaria, donde se determinó que el profesorado debe “establecer un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa” (INEE, 2017: 95). Donde se invita a crear un espacio donde la diversidad de alumnos y alumnas conviva de manera positiva.

Ya abordando el concepto de manera más específica, en el ensayo titulado: La metacognición: herramienta para promover un ambiente áulico inclusivo para estudiantes con discapacidad, la autora define inicialmente al ambiente áulico como “ese clima en el que se desarrolla el acto educativo y que potencia la mediación pedagógica” (Vázquez, 2015:6).

En el mismo texto, amplía la definición incorporando el término inclusivo donde precisa que ambiente áulico inclusivo es “un espacio en donde tanto, docentes como estudiantes, basan sus relaciones en el respeto a la diversidad en la eliminación de las barreras por el aprendizaje y la participación en la construcción conjunta del aprendizaje” (Vázquez, 2015:6).

Esta última definición me parece muy pertinente por todos los elementos que retoma, no obstante, recuperando algunos aspectos de las anteriores, agregaré que además el ambiente

áulico inclusivo permite la comunicación y el diálogo para la sana convivencia donde cada involucrado aporta saberes enriquecedores para la colaboración y el aprendizaje.

Por último, cabe señalar que el ambiente inclusivo debe ser en todos los espacios, y si hablamos de escuela, debe involucrar a todos los actores educativos y a la comunidad; sin embargo, este trabajo se centró en el aula debido a dos factores: el primero fue por las dificultades del entorno relacionadas a la visión y organización tradicional de la Telesecundaria de Coxolitla de Abajo, donde la inclusión es confundida con integración y la perspectiva hacia la diferencia y diversidad todavía no son muy claras. Y, el otro factor, fue la importancia que tiene el espacio áulico en la modalidad, donde el estudiantado y docente conviven diario bajo una misma aula y en todas las asignaturas del plan de estudios, lo que permite una interacción más cercana, afectiva y de confianza.

2.3.3.2 Una educación inclusiva para alumnos con discapacidad auditiva

Como ya he mencionado anteriormente, una educación inclusiva implica atención de alumnas y alumnos considerando sus diferencias y necesidades, es una educación que responde a la diversidad que existe en escuela y aula, donde todos tienen la oportunidad de aprender y participar. Empero, es necesario saber qué implica una educación inclusiva para alumnas y alumnos sordos, para ello consideré a Santana y Márquez (2012) en *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena: guía-cuaderno 2: Atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva*, publicado por la SEP.

Según las autoras, durante el proceso de enseñanza de un estudiante con sordera, es indispensable reconocer:

- El valor de la lengua de señas como lengua natural del niño o niña con discapacidad auditiva.
- La importancia del dominio por parte del profesorado de las lenguas de trabajo (la lengua indígena, el español y la lengua de señas).
- La trascendencia de situar la enseñanza de la lengua de señas, de la lengua indígena y del español en su forma escrita, dentro de las prácticas sociales y culturales del lenguaje.

- La necesidad de conocer y dominar el currículo de Educación Inicial y de la Educación Básica, los Marcos Curriculares y los Parámetros Curriculares de la Educación Indígena correspondientes a cada nivel educativo, de acuerdo con el grado y el nivel que se atienda.
- La relevancia de diseñar e implementar estrategias específicas para la enseñanza de la lengua indígena y del español como lenguas adicionales (Santana y Márquez, 2012: 45).

Como se deja notar, lo propuesto anteriormente responde al modelo de educación indígena cuando hay una alumna o alumno sordo, sin embargo, esto se adecúa a cualquier modalidad educativa que tenga un estudiante con esta característica.

Interpretando a las autoras, la lengua de señas juega un papel importante, pues es la lengua materna de quienes tienen condición de sordera. Si como profesores la dominamos, enseñamos y promovemos, facilitará el aprendizaje y participación de las y los estudiantes con discapacidad auditiva. Además, conocer el currículo de educación básica permitirá hacer adecuaciones pertinentes al mismo para evitar una enseñanza y aprendizaje excluyente.

De la misma forma, es importante que en las actividades existan recursos visuales como imágenes, videos, esquemas, tablas, gráficas que ayuden a la alumna o alumno sordo a comprender lo que se explica, recordando que las personas con sordera tienen como mayor apoyo para su conocimiento, la vista. Asimismo, como el aprendizaje es para todos y todas, el material y las señas deben ser comprendidos por la totalidad de quienes integran el grupo de clases, de manera que las y los oyentes se apropien de una nueva forma de comunicación donde se aprecie la lengua de señas y se practiquen valores inclusivos.

2.3.4 Educación especial

La expresión Educación especial se utiliza “de manera tradicional para nombrar a un tipo de educación diferente a la educación regular u ordinaria, ya que anteriormente ambos tipos de educación tomaban caminos paralelos en los que no existían puntos de acuerdo o de comparación” (Mateos, 2008: 6).

Por otro lado, el enfoque inicial de este tipo de educación era clínico e intentaba “normalizar” a los estudiantes con alguna discapacidad o dificultad severa de aprendizaje.

En la década de los setenta [...] la educación quedaba reducida a un tratamiento equivalente al ofrecido por la psicología o la medicina (concepción terapéutica). Tal perspectiva de la discapacidad se distinguía por poner el énfasis en la insuficiencia y la enfermedad (Fernández, 2008: 8).

La educación especial fue segregacionista, pues cuando algunos de los alumnos o alumnas presentaban alguna discapacidad o dificultades notables de aprendizaje eran canalizados a escuelas específicas o “especiales” para que les atendieran debido a que éstos se salían de la “norma” institucional.

Lo anterior retoma otra mirada en los años noventa. “El principio rector del «Marco de Acción de la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Especiales» (Salamanca, 1994) dice que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones personales” (Mateos, 2008: 7), es así como los sistemas escolares empiezan a atender a alumnas y alumnos con discapacidad en las escuelas regulares. Actualmente,

la evolución de los intereses de la investigación en educación especial se centra en la mejora de la escuela en su conjunto, desde los supuestos que conciben educar a todos los alumnos en las mismas escuelas, en las mismas clases; el progreso se cifra en la mejora de la enseñanza para todos [...]. Los nuevos planteamientos de investigación caminan hacia la escuela inclusiva (Fernández, 2008: 22).

Es decir, ya no se aprueba la idea de escuelas “especiales” para alumnos con discapacidad, sino que la atención a dichos estudiantes debe hacerse desde todas las escuelas propiciando una educación inclusiva. Por su parte, en el caso del México,

en 1970, se creó la Dirección General de Educación Especial encargada de, como su nombre lo indica, la educación especial, la cual, hasta 1979, se sustentó en un modelo médico. Más adelante, en los años ochenta, dicho modelo de atención cambió a otro de corte psicopedagógico, y en la década de los noventa la educación especial en México evolucionó hacia un modelo de integración educativa. Este último enfoque logró su mayor impulso gracias a la influencia de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (ONU, 1990) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) (INEE, s.f: 39).

La educación especial es parte del Sistema Educativo Mexicano, y está destinada a personas con discapacidad y personas con aptitudes sobresalientes. Como ya se ha mencionado en otro

apartado, es manejada por los servicios de USAER, UOP y CAM (Centros de Atención Múltiple).

De acuerdo con la página web de la SEP (s.f.) sobre educación especial, la cual consulté el 7 de agosto del 2018, la intención de ésta es:

Contribuir a que los alumnos con discapacidad, alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, así como alumnos con otras condiciones (Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, problemas de lenguaje y problemas de aprendizaje) reciban en todas las escuelas de Educación Básica en el país, una atención educativa de calidad de acuerdo a sus características, capacidades y necesidades. Asimismo, se encarga de dar asesoría técnica a las autoridades educativas locales, la elaboración de documentos normativos y académicos, la revisión de la legislación vigente, así como el desarrollo de las estrategias más adecuadas a fin de que la inclusión de estos alumnos sea una realidad en nuestro país.

Desde mi punto de vista, a pesar del nombre tradicional “educación especial” que aún se mantiene, la orientación que brindan a las escuelas es muy importante y necesario cuando se tiene a alumnas y alumnos con discapacidad o aptitudes sobresalientes, sin embargo, como lo he dicho antes, el problema es que no todos los centros educativos cuentan con este apoyo debido al poco personal que poseen en sus tres servicios, provocando que no se cubra la demanda total.

En el caso de la escuela que laboro, tener un psicólogo de la UOP ha sido de gran apoyo en la orientación para la planeación de actividades, así como el diseño de estrategias y material para atender a Yurem. Él me llevó a abandonar la idea de enseñarle al alumno sordo temas diferentes al resto del grupo, y optar por la adecuación de contenidos de acuerdo con sus necesidades. Este mismo sostén lo reciben otros profesores que atienden a alumnas o alumnos con alguna necesidad de apoyo.

Personalmente reconozco la importancia de la educación especial con su enfoque inclusivo para la atención de la diversidad en las escuelas, en específico para la discapacidad auditiva severa o profunda; sin dejar de lamentarme que no todos los centros escolares cuentan con dicho servicio debido a situaciones estructurales. No obstante, es necesario que las y los docentes nos empapemos de los ejes en que dicha educación se maneja para que, desde

nuestras aulas, podamos dar una atención pertinente a las y los alumnos con alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes.

2.4 Comunicación

La comunicación es un proceso que permite el intercambio de mensaje entre diversas personas y grupos sociales. Este proceso es complejo debido a que intervienen diversos elementos como el emisor, receptor, el mensaje, el código y el contexto. Algunas de las definiciones de la RAE (2018b) son: “trato, correspondencia entre dos o más personas” así como “transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor”. Por lo tanto, hace referencia a relacionarse y enviar un código a los demás. Según Santos (2012), es un “proceso dinámico, en el que necesariamente participan una fuente o emisor que envía un mensaje a través de un canal o medio a un potencial receptor que, a su vez, puede convertirse también en emisor”.

Con la finalidad de tener más claro lo anterior, es necesario describir cada elemento básico de la comunicación. El receptor es la persona que recibe el mensaje, “conoce los signos que son estructurados con la finalidad de comunicarle un mensaje [...] no reproduce la idea inicial del emisor, sino que reelabora el mensaje y añade a este parte de su experiencia, sus opiniones, su cultura, su situación” (Santos, 2012: 16).

Por su parte, el canal de comunicación viene siendo el medio por donde se transmiten los mensajes, “es el soporte físico de la señal” (Aguado, 2004: 29); por ejemplo, los medios tecnológicos como televisión, radio, teléfono, entre otros; así como medios naturales como luz, aire, movimiento.

Otro elemento indispensable es el emisor, quien emite el mensaje a través de un código y uno o unos canales. El código es el sistema de signos que el emisor utiliza para transmitir un mensaje, por ejemplo, mediante palabras de cierta lengua, señas o símbolos; para que el emisor y el receptor entiendan un mensaje deben de compartir el mismo código; a su vez, el mensaje es la idea que se transmite al receptor a través diversos signos. Es necesario decir que el proceso de comunicación se desarrolla en un contexto, el cual determina un espacio, una época y un tiempo.

Es un proceso complejo e interdisciplinar pues no se limita a lo sistemático y básico, sino que tiene diferentes características como alcance, significados, finalidad, número de personas involucradas, así como la diversidad de aspectos que la conforman. Y como dicen Zabadúa y García (2011), “comunicación significa compartir” nuestras ideas, pensamientos, emociones e información, desde nuestros referentes cognitivos y culturales.

2.4.1 Enfoque comunicativo

Al haber tenido un alumno con sordera, y que necesitaba utilizar la lengua de señas para comunicarse, fue indispensable que el grupo manejara y compartiera códigos comunes. Por lo mismo, la LSM como la escritura fueron desarrolladas en las y los estudiantes para que se relacionaran mejor. Lo anterior, bajo la perspectiva del enfoque comunicativo que tiene como propósito fundamental:

Establecer la comunicación, tomando en cuenta las necesidades del alumno que determinan las aptitudes que el alumno desea desarrollar (comprensión y expresión oral o comprensión y expresión escrita), con la utilización de documentos auténticos de la vida cotidiana para una mejor y más rápida adquisición de la lengua. El conocimiento adquirido será utilizado en situaciones reales, respetando los códigos socio-culturales (Beghadid, s.f:114).

A pesar de que este enfoque se ha utilizado más para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, es importante retomar algunos de sus elementos debido a que la lengua de señas es desconocida para las y los alumnos oyentes, así como la lengua escrita del español es poco entendida para el alumno sordo, en donde era necesario aprender la lengua del otro y otra.

En el enfoque comunicativo se promulga un tipo de enseñanza centrada en el alumno, en sus necesidades tanto comunicativas como de aprendizaje. Esto supone una pérdida de protagonismo por parte del profesor y de los programas, en favor de una mayor autonomía de los estudiantes y, por lo tanto, de una mayor responsabilidad en la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje (Luzón y Soria, s.f: 42).

Bajo la idea anterior, y considerando una reseña del libro *La enseñanza comunicativa de la lengua* de Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers (1998), se buscó desarrollar la

competencia comunicativa en estudiantes, donde todas y todos interactuaran según sus necesidades y no donde únicamente el o la docente emita los mensajes. Dicha reseña establece que:

El Enfoque Comunicativo de la enseñanza de la lengua considera que la lengua es comunicación; el objetivo de la enseñanza de una lengua es desarrollar lo que Hymes llama “competencia comunicativa”. En este sentido, Hymes ofrece una visión más amplia que Chomsky sobre lo que es el conocimiento de una lengua: además del conocimiento gramatical abstracto que explica el segundo, Hymes entiende la teoría lingüística como parte de una teoría más general que incorpora la comunicación y la cultura (Fruns, s.f).

Se promueve que el proceso comunicativo no sea enseñado y aprendido de manera fragmentada, es decir, no sólo se adquiriera un aspecto, como podría ser la gramática, por ejemplo, sino que abarque todas las habilidades lingüísticas como hablar, escuchar, leer y escribir. No obstante, a pesar de que una de las lenguas a desarrollar es este trabajo es la LSM la cual no necesita que se escuche, es necesario considerar todas estas habilidades debido a que el resto de las estudiantes son oyentes. Asimismo, agregaría a esta competencia la habilidad de observar y mover las manos con intenciones comunicativas.

De igual manera, en dicha reseña, Fruns (s.f.) señaló que:

Richards y Rodgers concluyen que la Enseñanza Comunicativa de la Lengua no es un método sino un enfoque que sigue unos principios que tienen una visión comunicativa de la lengua y se resumen en:

- Los alumnos aprenden un idioma usándolo para comunicarse.
- Las actividades del aula tienen que buscar una comunicación auténtica y significativa.
- La fluidez es una dimensión importante de la comunicación.
- La comunicación supone la integración de diferentes habilidades lingüísticas.
- El aprendizaje es un proceso de construcción creativa que implica el ensayo y el error.

La importante del enfoque es lograr una comunicación entre todos los miembros de un grupo, la cual debe ser significativa, pertinente y adecuada, “tiene entre sus prioridades que la enseñanza sea más significativa que informativa, esto es, que la información proporcionada por

los maestros sea aplicada a contextos y situaciones reales y de uso concreto” (Zabadúa y García, 2011: 22).

2.4.2 Competencias comunicativas

El enfoque por competencias se ha utilizado en la educación en las últimas décadas, teniendo como finalidad de que las y los estudiantes de sean capaces de resolver situaciones de la vida, lo que implica una movilización de saberes. Según el proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE),

una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica (OCDE, s.f: 3)

Por lo tanto, una competencia es utilizar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para resolver situaciones de la vida personal, profesional, escolar y social. Dentro de dichas competencias, se encuentra la competencia comunicativa, la cual está enfocada en mejorar el proceso comunicativo.

Como antecedente de la competencia comunicativa tenemos la competencia lingüística, que según Arce (s.f), fue con Naom Chomsky en 1965 que se generó la definición de dicha competencia. Chomsky la define como “sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión)” (Chomsky 1965, citado en Padilla, Martínez y otros, 2008: 179). Posteriormente, el concepto de competencia comunicativa fue desarrollado por Hymes 1972, quien la delimitó como la “capacidad que el discente adquiere de saber usar con propiedad una lengua llevándole a distinguir las diversas situaciones sociales posibles” (Hymes, 1972, citado en Padilla, Martínez y otros, 2008: 180).

A partir de ello, el concepto de competencia comunicativa se ha enriquecido gracias a los aportes de diferentes autores y visiones disciplinarias. Pulido (2004 citado en Ronquillo y Goenaga, 2009), la concibe como integral y la define como:

La habilidad del que aprende la lengua para expresar, interpretar y negociar significados socio-culturales en la interacción entre dos o más personas o entre una persona y un texto oral o escrito, de forma tal que el proceso de comunicación sea eficiente y esté matizado por modos de actuación apropiados.

De igual manera estas autoras consideran las aportaciones de diversos estudios y sintetizan: “alcanzar la competencia comunicativa implica la apropiación de conocimientos, habilidades y valores en la lengua meta” (Ronquillo y Goenaga, 2009); es decir, implica saber qué abordamos, cómo hacerlo y cómo actuar dentro de la propia lengua y de la segunda que adquiramos.

Actualmente “la competencia comunicativa es vista como un compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que participan en la producción de la convivencia y las relaciones interpersonales e intergrupales, ya que la coexistencia humana requiere la mediación de una eficaz comunicación” (Bermúdez y González, 2011: 3). Por lo tanto, poseerla permitirá diálogo y mejores relaciones humanas.

No obstante, la competencia comunicativa no es una, sino que existen diversos modelos, que a su vez supone diversas competencias que conforman la primera. Por ejemplo, Correa (2001), citado mediante una tabla en (Bermúdez y González, 2011: 5), establece que ésta implica:

- Competencia lingüística (Saberes del código de la lengua)
- Competencia pragmática (Saberes interiorizados sobre las formas de reconocer las intenciones de un discurso)
- Competencia cultural (Saberes sobre el mundo social)
- Competencia tímica (Expresión y manejo de la emotividad)
- Competencia ideológica (Interviene en la selección, estructuración y depuración de los elementos culturales y prácticas sociales).

Por su parte, dentro de la competencia comunicativa en el alumnado sordo, esta requiere:

Desarrollar múltiples habilidades para aprender a leer y a escribir, entre las cuales se encuentra el desarrollar la competencia metalingüística, es decir, la capacidad de reflexionar acerca de la lengua a través de las comparaciones y análisis que va realizando entre dos lenguas: la lengua de señas (si es que la ha desarrollado) y la lengua escrita que esté aprendiendo (Svartholm, 2004 citado en SEP, 2012: 67).

Finalmente, ser competente comunicativamente, es saber emplear los saberes para relacionarse adecuadamente con otros u otras, considerando todos los elementos que la conforman; “la competencia comunicativa implica, entonces, una serie de procesos, saberes y experiencias de diversos tipos que el emisor-receptor deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación” (Bermúdez y González, 2011: 5). Dentro de un aula, considerando las características y necesidades de cada integrante del grupo, debe desarrollarse para favorecer interacción grupal.

2.4.3 Lenguaje y comunicación en el Plan de Estudios de Educación Básica 2011

Dentro de la educación básica existen cuatro campos de formación en donde las alumnas y alumnos desarrollan aprendizajes específicos en cada uno. Estos son: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, así como desarrollo personal y para la convivencia. El primero es el que me interesa abordar debido a que el propósito principal de esta tesis es desarrollar competencias comunicativas. El plan de estudios de Educación Básica 2011 establece que la finalidad del campo es:

Que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos (SEP, 2011a: 43).

Además, se establece que la lectura y escritura no se aborda igual que años pasados, pues las demandas actuales requieren de otras habilidades en las personas para interactuar con el entorno, en el campo de lenguaje y comunicación se “favorece el desarrollo de competencias comunicativas que parten del uso del lenguaje y su estudio formal, sólo así los estudiantes

acceden a formas de pensamiento que les permiten construir conocimientos complejos” (SEP, 2011a: 44).

Con la mejora de las competencias comunicativas se pretende que “los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros” (SEP, 2011a: 44). Lo anterior es importante, debido a que, frente a la diversidad cultural y social, el poseer estas competencias hará una comunicación efectiva, donde se compartan y entiendan las diferentes cosmovisiones. Sin embargo, en educación secundaria, este plan hace énfasis en las asignaturas de Español e Inglés así como en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), dejando de lado otras lenguas; no obstante, sus fundamentos dan pauta para considerar la gran diversidad comunicativa según las necesidades de cada grupo de estudiantes.

Debido a que el español escrito —además de la Lengua de Señas Mexicana—, actuaron como canales entre las y los alumnos oyentes y el alumno no oyente, es necesario rescatar que:

El Español busca acrecentar y consolidar las habilidades de los alumnos en estas prácticas sociales del lenguaje; formarlos como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje y que, en primer lugar, desarrollen competencias comunicativas y, en segundo lugar, el conocimiento de la lengua; es decir, la habilidad para utilizarla (SEP, 2011a: 46).

Por todo lo expuesto dentro de este apartado, fue importante el énfasis en el español escrito, así como en la LSM, para un proceso comunicativo adecuado y la ruptura de barreras comunicativas áulicas, mediante el desarrollo de competencias que propiciaran la mejora de las relaciones grupales.

2.5 Lengua de señas (LS)

La lengua de señas, o lengua de signos como también se le nombra, es una lengua natural de todas las personas, la cual se realiza con movimientos de manos —sobre todo—, cuerpo, gestos

y mímica. Actualmente, se ha convertido en una lengua oficial para las personas con discapacidad auditiva pues es el medio de comunicación que les permite interactuar con los demás.

Cada país tiene su propia lengua de señas con su propia gramática y sintaxis, por lo que no es universal; por otro lado, ha sido reconocida como la lengua materna de las personas sordas. Cabe señalar que, como todo código de comunicación, tiene sus propias características lingüísticas las cuales son:

- Poseen una fonología abstracta, llamada en este caso queirología, analizable en términos formales en rasgos de posición, orientación, configuración, en un modo análogo a como son analizados los fonemas de las lenguas orales.
- Poseen una sintaxis que obedece los mismos principios generales que las otras lenguas naturales, y tienen algunos mecanismos de formación de palabra productivos que permiten afirmar la existencia de procesos morfológicos.
- Las lenguas de señas, al igual que las orales, se organizan por unidades elementales sin significado propio (lexemas).
- Las lenguas de señas no son simples, ni tampoco una reproducción visual de alguna versión simplificada de ninguna lengua oral. Tienen gramática compleja, creativa y productiva como la de cualquier otra lengua natural (EcuRed, s.f).

Complementando lo anterior, el proyecto de fomento de la lectura entre la Infancia Sorda para profesionales de la cultura y la educación (2003) menciona otras características de la lengua de signos, estas son:

- Utilizan el canal visual y gestual, frente a las lenguas orales que utilizan el canal auditivo y oral.
- Las manos, los brazos, el tronco y el rostro son los órganos de articulación.
- La palabra o unidad mínima con sentido es el signo.
- La articulación de estos signos está constituida por siete parámetros formacionales:
 - ✓ La configuración y forma que adoptan las manos,
 - ✓ el movimiento que realizan,
 - ✓ la orientación que adoptan,

- ✓ el punto de contacto con el cuerpo,
- ✓ el lugar de articulación del signo lingüístico,
- ✓ el plano en el que se coloca el signo y
- ✓ los componentes no manuales (la expresión facial).

Por otro lado, es importante aclarar que existe una gran confusión entre lo que es lenguaje y lengua de señas. Decir lenguaje de señas se ha considerado incorrecto por la comunidad de personas sordas, pues hablar del lenguaje implica todos los sentidos humanos y funciones cerebrales la hora de expresarnos; es una capacidad natural que implican diversos factores para transmitir ideas. Tomando en cuenta lo anterior, es importante aclarar que lo correcto es decir lengua de señas por que se refiere específicamente a una serie de códigos o sistema de comunicación de un grupo, es decir, un idioma.

La lengua de señas es natural debido a que, sin necesidad de enseñarla, se emplea para comunicarse, independientemente de que existan señas convencionales que posteriormente deban emplearse para tener el mismo código.

Los sordos desarrollan la lengua de señas debido a que es su lengua natural, es decir que la adquieren sin enseñanza sistemática-como adquiere el niño oyente la lengua hablada de su entorno. Por lo tanto, constituye su modo de aproximación al mundo, el medio de construcción de su identidad y el mecanismo para significar y “decir” sobre el mundo. Al ser estas lenguas viso-gestuales es la modalidad para la que el sordo está plenamente habilitado, ya que es sordo y no oye la lengua hablada. A través de esta lengua el sordo pone en funcionamiento la facultad del lenguaje con la que nace por el hecho de ser humano (Juliarena, 2012).

Por lo anterior, es importante que cuando interactuemos con una persona sorda, sepamos comunicarnos en su lengua, pues esto permitirá relacionarnos más estrechamente, así como una mejor comprensión de mensajes.

2.5.1 Antecedentes de la Lengua de Señas

Usar elementos corporales, incluso combinados con el oral, es parte del proceso de comunicación del ser humano. Utilizar señas con la finalidad de transmitir mensajes ha sido parte de

nuestra vida. Por lo anterior, la lengua de señas se le considera una de las lenguas naturales que “son aquellas lenguas que han sido generadas espontáneamente en un grupo de hablantes con propósito de comunicarse” (Colmenarez, s.f: 2). A pesar de que las personas con sordera no pueden hablar como consecuencia de la falta de audición, son capaces de utilizar las señas de manera natural y como necesidad para transmitir mensajes y relacionarse con los demás.

Uno de los personajes que contribuyeron al uso de las señas en educación, durante el siglo XVI en España fue el fraile Pedro Ponce de León, quien instruyó, mediante un tipo de señas, a los “sordomudos⁷”. A este fraile se le atribuye un método operativo para enseñar conocimientos básicos a las personas sordas, quienes para la época era considerados enfermos y carentes de inteligencia. No hay una obra escrita de Ponce de León, no obstante, existen testimonios de algunos condiscípulos que hablaron sobre su labor.

Francisco Valles, comenta; “ Pedro Ponce, monje benedictino y amigo mío, que —cosa admirable— enseña a hablar a los mudos, no con otra arte sino instruyéndolos primeramente a escribir indicándoles con el dedo las cosas que corresponden a la escritura, después enseñaba los movimientos que en la lengua correspondían a las letras y como con los que oyen se empieza por el habla, así con los mudos se empieza bien por la escritura [...] los que tienen oído pueden usar de la escritura en lugar del habla, y ellos por la vista, como otros por el oído, logran las noticias de las cosas sagradas; y de esto soy testigo en los discípulos de mi amigo nombrado (Pérez, 1957: 11)

Otro personaje histórico, también de origen español, interesado en la enseñanza de las personas sordas fue Juan Pablo Bonet quien en el año 1620 publicó un libro titulado *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*, “en el cual se consideraba básicamente la técnica de articulación y lectura labio facial, aunque no desconocía el uso de las señas” (El estudio de las lenguas de señas, s.f: 3).

La obra de Juan Pablo Bonet marca una ruptura con los métodos utilizados en ese momento para la enseñanza de los mudos [...] y viene a ser el inicio de lo que más tarde se denominará método oral o método español, cuyos principios se extendieron a países como Italia (donde

⁷En épocas antiguas se le denominada sordomudos a las personas con discapacidad auditiva. Este término se usaba porque se determinaba que el sordo tampoco podía hablar. Actualmente este término puede considerarse peyorativo para las personas sordas.

fueron introducidos por Pedro Castro en el siglo XVII), Francia (merced a la labor de instructores como Rodríguez Pereira, Ernaud o Dechamps, en el siglo XVIII), Alemania (gracias a Heinicke, fundador de la primera escuela oficial alemana en Leipzig en 1778), Holanda (por el médico y filósofo Conrad Amman en el siglo XVIII) y Suiza, donde la enseñanza de los mudos comenzó en 1776 con Heinrich Keller (Corts M. y García E., s.f.).

Más tarde en Francia, surge otro personaje muy importante en los antecedentes de la lengua de señas, abad⁸ francés Charles Michel. Dicho personaje es muy significativo para los sordos debido a los aportes que hizo para el surgimiento de la lengua de señas.

En 1755 surge la figura más relevante en la educación de los sordos. Fue el abad francés Charles Michel de l'Épée, quien funda en París la primera escuela pública para sordos; desarrolla un alfabeto —dactilología—, y un lenguaje signado. Esta lengua de señas, como anota Harlan Lane, es propia de la comunidad silente que en un principio se da cita en la “escuela” de l'Épée, de tal modo que su trabajo consiste en documentar cada una de las señas, y posteriormente tratar de darle una estructura gramatical que fuera lo más parecida a la estructura gramatical del francés. Esta lengua de señas que se estaba gestando es la que dará origen a la lengua de señas francesa, lengua de la cual se desprenderán algunas lenguas de señas en América como la American Sign Language (ASL), la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y la Língua de Sinais Brasileira (*El estudio de las lenguas de señas*, s.f: 3).

El interés por la instrucción de los sordos empezó a retomar importancia en diferentes partes de Europa, y para los siguientes siglos empezaron a haber nuevas propuestas de sistematizar las señas.

Algunos maestros hicieron intentos de sistematizar sus conocimientos de las señas, como es el caso de Francisco Fernández Villabril (1811-1864), quien fuera maestro en el Colegio de Sordomudos de Madrid. Fernández Villabril publica en 1851 un diccionario con más de 1547 descripciones sobre la forma de articular los signos. Este autor clasifica las señas en “indicativas”, “descriptivas” y “relativas”, y apunta observaciones que hoy en día pueden ser consideradas vigentes, por ejemplo, sus referencias al número limitado de elementos que comprende la seña, a la condición principal de la mano derecha en la realización de una seña, lo cual pone de manifiesto una profunda reflexión de este personaje sobre la lengua de señas,

⁸Según la Real Academia Española es un “superior de un monasterio”. Abad era un cargo superior entre los monjes católicos.

y nos permite observar un trabajo pionero sobre el análisis de las señas (*El estudio de las lenguas de señas*, s.f:3).

En otros países hubo avances importantes sobre el perfeccionamiento de las señas, así como el interés por la educación hacia personas sordas. Sin embargo, la lengua de señas tuvo reconocimiento más científico hasta el siglo XX.

Puede decirse que los estudios científicos y rigurosos sobre las Lenguas de Signos surgen en la década de los sesenta, concretamente en el año 1960, con el lingüista William Stokoe y la publicación de su investigación "Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American Deaf". Este estudio provocó una auténtica revolución, no sólo en el ámbito de la lingüística, sino también en la concepción que hasta el momento se tenía de la sordera. Stokoe, demostró a través de su investigación, que la ASL (Lengua de Signos Americana) cumplía con todas las características propias de los sistemas de signos lingüísticos. Le siguieron numerosas investigaciones de este tipo para las diversas Lenguas de Signos en todo el mundo (CNSE, 2003).

A partir de entonces se han retomado estudios sobre la lengua de señas, dándole su lugar como materna donde muchos colectivos, sobre todo de personas con discapacidad auditiva, desde diferentes perspectivas, han defendido su reconocimiento y valoración, aunado a que “diversos estudios e investigaciones en diferentes disciplinas científicas corroboran la existencia de dicha lengua y cultura, comenzando desde este momento a valorar la importancia de una preservación sistemática y organizada de sus valores y rasgos culturales” (CNSE, 2003).

2.5.2 Lengua de Señas Mexicana (LSM)

México es un país plurilingüe donde se hablan 64 lenguas indígenas, el español como lengua oficial, así como también la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y lengua de señas Maya-Yucateca (LSMY). A pesar de la diversidad lingüística, el país aún enfrenta el reto para realizar políticas, programas y acciones para fomentar las lenguas.

Si las lenguas indígenas han estado en constante lucha por defender el lugar que merecen, la lengua de señas tiene una situación más complicada; primero porque muchas

personas sordas están dispersas, siendo difícil que se encuentren en grupo y en comunicación constante; segundo, la discapacidad auditiva aún sigue siendo poco visibilizada en México.

A pesar de lo anterior, a lo largo de la historia, muchas personas sordas han buscado las formas para defender y extender su lengua, usando la tecnología y asociaciones para convivir entre sordos e identificarse como grupo

Uno de los momentos más importantes de la LSM fue en el siglo XIX, cuando por primera vez se fundó una escuela para sordomudos⁹ —como eran llamados—; en ese instante quien estaba al frente de la presidencia de República era Benito Pablo Juárez García, y por lo mismo este personaje fue y es muy importante para la comunidad sorda.

Entre los antecedentes más remotos sobre la educación del Sordo, de los que se tiene registro, se encuentra la creación de la Escuela de sordomudos y la fundación de la Escuela Nacional de Sordomudos (ENS) como escuela para formar profesores, ambas escuelas creadas por decreto presidencial de Benito Juárez. El 15 de abril de 1861, Benito Juárez quien era Presidente Interino Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, decreta una *Ley de Instrucción*; en el apartado correspondiente *De la Instrucción Primaria* señala en el artículo tercero la creación de una escuela de sordomudos (Tamayo, 1972 citado en Cruz, 2009). Entre los objetivos de esta escuela se encontraba la enseñanza del español en su forma escrita, así como expresada por medio del alfabeto manual o de forma oral en caso de que hubiera “aptitud para ello en el discípulo”. Como se puede observar, no se hacía énfasis en la oralización del sordo, pero sí en el aprendizaje del español (Cruz, 2009).

Quien dirigía la escuela de sordomudos era el profesor polígloto francés Eduardo Huet Merlo, quien probablemente se formó e inspiró bajo el método del Abad Charles Michel de l'Épée sobre la lectura labio-facial y la lengua de señas.

Es muy importante señalar que en esta época no sólo se fundó la escuela de sordomudos, sino también la Escuela Nacional de Sordomudos, donde se formaban profesores sordos específicamente para alumnos sordos quienes usaban la LSM para la enseñanza y comunicación, logrando que esta se fuera extendiendo por todo el país. “La fundación de la Escuela Nacional para Sordos es fundamental para la transmisión y conservación de la LSM, no sólo

⁹En aquella época la palabra sordomudo era aceptable y así se hacía referencia a ellos en la institución.

en el Distrito Federal, sino además al interior de la República Mexicana” (*Caracterización de la lengua de señas mexicana*, s.f:136)

Sin embargo, a finales del siglo XIX y hasta mediados del XX, a nivel mundial y bajo una corriente oralista, se intentó educar a los sordos mediante métodos que los forzaban a hablar, dejando en segundo plano a las lenguas de señas. El país tuvo esta misma visión y retomó los mismos métodos de la corriente oralista.

La escuela siguió funcionando a la muerte de Eduardo Huet, pero que ante una nueva política educativa en donde se promueve el oralismo, algunos maestros y alumnos se separan de la escuela. Estos grupos de maestros y alumnos llegan a instalarse en la Escuela de Ciegos de Mixcalco. Finalmente, por cuestiones políticas y administrativas, la Escuela Nacional de Sordomudos es cerrada (Patricia Santín, 2001 citada en *Caracterización de la lengua de señas mexicana*, s.f: 136).

Bajo este nuevo panorama de oralizar a los sordos, las formas de enseñanza y propuestas curriculares utilizaron métodos de lectura labio-facial, estructuración gramatical, palabra complementada, entre otros.

El modelo educativo implementado desde la Secretaría de Educación Especial a través de la Dirección General de Educación Especial se enfocaba en tratar que el sordo aprendiera el español (oral y escrito), y en la medida en que el alumno tuviera una mayor competencia comunicativa y lingüística del español se propiciaba su integración en la escuela regular. Así, los maestros especialistas en audición y lenguaje [...] realizaban actividades encaminadas a la oralización del Sordo (técnicas de articulación, lectura labio facial, adiestramiento auditivo, claves de estructuración gramatical, etcétera.). Los maestros dejaron de emplear la LSM, y asumieron (en su mayoría) el enfoque oralista como la línea directriz para la educación del sordo (Cruz, 2009).

Después de esta etapa de oralización a los sordos, donde se les vio como enfermos —empleando aparatos de audición—, y se les trató de “normalizar” con métodos que los llevaban a “hablar”; ya para finales del siglo XX, se empezó a optar por la comunicación total, donde el fin era la comunicación valiéndose de diversos recursos como la lengua, la escritura, las señas la mímica, etcétera. Es en este momento cuando la LSM empieza a resurgir y cobrar

suma importancia, reconociéndola entre la comunidad sorda y diversos estudios, como lengua materna de las personas sordas mexicanas.

El panorama actual sobre la educación y desarrollo de la comunidad sorda es diferente con respecto a la situación experimentada en gran parte del siglo XX, debido en gran medida a que el Sordo se reconoce a sí mismo como un agente de cambio. Se traduce en el trabajo realizado por las diversas organizaciones de Sordos, congregados en una federación, que luchan por sus derechos, entre ellos: el derecho a la educación obligatoria, gratuita y bilingüe en LSM y español. El derecho a la interpretación y la estenografía proyectada (subtítulos) en toda la televisión educativa, en noticieros y en boletines de urgencia nacional, regional y local. El derecho a acceder a la jurisdicción del estado por medio de intérpretes de la LSM, así como de estenografía proyectada [...] Esto refleja el camino que ha seguido la comunidad Sorda en la construcción de su identidad [...] igualdad de oportunidades, y a la reconquista de un derecho inalienable que es el respeto y reconocimiento hacia su lengua (*Caracterización de la lengua de señas mexicana*, s.f:138).

Como se observa, el uso de la LSM en diversos espacios públicos es un aspecto que muchos grupos, especialmente de personas sordas, exigen como necesidad, derecho y parte de su identidad. No debería ser un código de comunicación únicamente para las y los sordos, sino para quienes presten un servicio público o tengan relación con alguna persona con discapacidad auditiva, siempre teniendo presente que la lengua de señas no es español “traducido”, sino que tiene una gramática propia y una concepción en sí.

Según Graciela Rascón, mujer sorda, de nacionalidad mexicana y activista a favor de los derechos lingüísticos de las personas sordas, la lengua de señas “no son palabras, sino imágenes que se visualizan en nuestra mente y se complementan, esto implica el lenguaje corporal y gestual. El gesto es como un «tono de voz» en el que se aprecia un estado de ánimo” (Rascón, 2018:161). Es necesario que, en el país, además de leyes para el uso de la LSM, se lleven programas realmente operativos para su conocimiento y uso, partiendo del entendimiento de la cultura sorda y el respeto a la misma.

2.5.3 Modelo bilingüe en alumnos con discapacidad auditiva

Como he venido desarrollando en los apartados anteriores, la lengua de señas es de suma importancia para las personas con algún tipo de discapacidad auditiva; pues es su lengua materna y natural. No obstante, a pesar de emplear señas (convencionales o no), las personas con sordera deben aprender una segunda lengua a través de la escritura; en el caso de México, el español escrito les permitirá relacionarse en un país repleto de oyentes, el cual, en su mayoría es capaz de comunicarse de esta manera.

Inicio con el análisis de que los métodos de enseñanza oralistas han sido criticados debido a su intento de hacer hablar a las personas sordas, considerándolas “anormales” o enfermas y tratando de insertarlas en la cultura habla-oyente. Empero, esto tiene repercusiones muy fuertes tanto a nivel intelectual, emocional y social. Las personas sordas no pueden escuchar, lo cual, en la mayoría de los casos es irreversible, por lo tanto, es necesario primero reconocerlos, respetarlos y aceptarlos, para posteriormente relacionarnos adecuadamente.

Por lo anterior, el modelo bilingüe permite la enseñanza de las personas sordas usando su lengua materna (que es la lengua de señas) y una segunda lengua escrita. Uno de sus planteamientos es:

Dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos, a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua. De esta manera la educación comenzó a transmitirse en dos idiomas y fomentó el aprendizaje y el desarrollo de ambos: el materno y uno segundo, en el entendido que el desarrollo y el uso escolar extendido de la lengua materna o de la lengua de uso predominante de los educandos contribuye también a un mejor aprendizaje y uso de la segunda lengua (López, 1997: 54-55 citado en Viveros y Moreno, 2014:59).

Este modelo parte del respeto a las diferentes culturas, así como al reconocimiento de la diversidad lingüística que pueden existir en un espacio. Y más allá del respeto, promueve una educación en dos lenguas y culturas, que permita al individuo y grupo desarrollarse plenamente. En el caso de las personas con discapacidad auditiva y oyentes, es acercarse a la lengua materna de las y los sordos, así como a una lengua escrita.

El modelo de educación bilingüe, o modelo sociocultural, que ha florecido en los últimos tiempos, tras el reconocimiento de las lenguas de señas y el respeto a las minorías, tiene una

mirada antropológica hacia la sordera, mirada que contempla a los sordos como una minoría lingüística y cultural, que, con su lengua y cultura, pueden alcanzar un desarrollo pleno (IPPLIAP, 2013).

Al igual que se promueve la enseñanza y el aprendizaje bajo un modelo bilingüe en las personas de culturas indígenas; las sordas también han reclamado por este derecho en su propio código de comunicación; incluso desde su propia cultura, pues en los últimos años, se han identificado como un grupo cultural; sin embargo, cabe señalar que no todos llegan a ser bilingües-biculturales, es decir, no todos se identifican con la comunidad sorda y sociedad oyente al mismo tiempo, ni reconocen y aceptan ambas culturas; algunos sólo son bilingües-monoculturales, es decir, sólo se han desarrollado en una cultura; ya sea la de los oyentes o de sordos, consecuencia, probablemente, de una educación restringida a un sólo grupo.

Es necesario que los alumnos o alumnas sordas adquieran los mismos aprendizajes que el resto de estudiantes, empezando por el reconocimiento de su lengua, pero con la intención de enseñarles una segunda que les permita desarrollarse en un mundo de oyentes.

Actualmente, muchos sordos se identifican como un grupo cultural, pues tienen una lengua propia y formas de relacionarse particulares, y como tal han pedido una educación que no sólo sea bilingüe sino también bicultural. No obstante, para una educación bilingüe-bicultural, sería necesario un tipo de escuela donde sordos y oyentes convivieran y compartieran valores de su propia cultura y donde los docentes manejaran ambas lenguas y culturas también; pero, a decir verdad, esto aún está muy alejado de la realidad mexicana (pero no imposible); por el momento, considero que sería empezar por una educación bilingüe, dejando de lado el monolingüismo y los métodos oralistas.

Los enfoques bilingües en la educación de los alumnos sordos son la oferta más global que la sociedad puede ofertar a este colectivo. En ellos no hay rechazos ni limitaciones, han conseguido aunar todo lo positivo que aportan los enfoques más signistas con los beneficios de técnicas más orales, para crear un enfoque ecléctico con el objetivo de capacitar a los alumnos y alumnas sordos a alcanzar los mejores niveles de competencia lingüística en ambas lenguas (LO/LS); y lo que es más importante, facilitar en ellos la consecución de los mejores niveles de competencia social y personal para manejarse en dos colectivos, sordos y oyentes, dentro

de los cuales puedan participar como individuos de pleno derecho (Abadía, Aroca y otros, 2002: 4)

El modelo bilingüe representa una manera de alcanzar aprendizajes y formar competencias sociales y comunicativas en las y los alumnos con sordera, con la firme intención de que logren interactuar con las personas que les rodean, más allá de los familiares. No obstante, este tipo de educación no sólo debe ser hacia el alumnado sordo, sino hacia la totalidad de estudiantes que tienen la necesidad de relacionarse y compartir entre sí, pues no podría alcanzarse un proceso comunicativo si no existen códigos de comunes que permitan la inclusión.

2.5.4 El papel del docente

Dentro de un aula inclusiva no sólo se trata de trabajar contenidos con el alumnado; el docente tiene una función muy importante en el proceso de formación en las diferencias. El docente es un mediador, innovador, investigador y planificador de su práctica; es un “agente de cambio” como numerosos autores lo han mencionado. Desde el enfoque de Pedagogía de la diferencia, el docente debe:

Buscar en cada alumno los recursos, las entradas sobre las cuales articular y organizar el aprendizaje; hay que buscar sobre qué punto el docente se puede apoyar para hacer evolucionar y adelantar al alumno, para hacerlo crecer y que sienta que la educación y sus contenidos no solo son agradables sino también significativos (Carvajal, 2002).

Se debe abandonar la idea de que el docente lo sabe todo, y que sus pensamientos predominan sobre los discentes. Como profesora debo reconocer que las y los estudiantes tienen un bagaje cultural como toda persona; tienen características únicas como individuos y merecen un lugar en todos los espacios.

El docente tiene que tomar conciencia de la diversidad individual de estilos de aprendizajes frente de un mismo problema a resolver: Cada uno tiene su manera de proceder y su estrategia de aprendizaje que dependen en parte del modo de estructuración familiar (Carvajal, 2002).

Al ser consciente de las diferencias en mi grupo y con la intención de aprovecharlas para el aprendizaje en conjunto, fue necesario emplear diferentes prácticas que me llevaran a una educación inclusiva. Al respecto, *Comenius Project* (s.f), propone una enseñanza y aprendizaje cooperativo, resolución colaborativa de problemas y agrupaciones heterogéneas, pero también destacar las particularidades de los alumnos dándoles un papel de importancia para el reconocimiento de cada uno. Además, trabajar entre docentes o profesionales, es un aspecto que favorece la inclusión, pues:

La enseñanza cooperativa, también conocido como coeducación, es un factor de éxito esencial para que los profesores/as necesitan el apoyo de una serie de compañeros y de profesionales de dentro y fuera del centro, y también ser capaces de cooperar en ellas (*Comenius Project*, s.f:6).

En el mismo sentido, pero desde el modelo bilingüe una escuela regular que atiende a estudiantes con sordera debería tener a varios o varias en el aula y además contar con la presencia de un intérprete de señas como apoyo al docente; pero la realidad en México no es así, pues, como se mencionó en el apartado 2.1.4, México cuenta sólo con 40 intérpretes certificados los cuales no todos laboran precisamente en los centros escolares. Lo anterior parece desalentador, empero, eso no nos exime de nuestra responsabilidad como profesores para buscar la inclusión en las aulas.

La participación del docente en la inclusión del niño sordo en el aula regular es fundamental, porque debe promover una cultura de respeto a la diversidad, así como modelar de manera constante al resto del grupo para orientar cómo pueden dirigirse a los alumnos sordos y comunicarse con ellos, además de apoyarles dentro del salón (SEP, 2012: 52).

Es importante desarrollar dentro de los espacios escolares la LSM, así como mantener contacto visual con el alumnado sordo para promover prácticas de inclusión. Para lo anterior, docentes, así como la familia del estudiante, debemos capacitarnos para aprender la LSM y compartirla.

Es esencial que el maestro [...] implemente acciones posibles para favorecer la comunicación del alumno sordo con los demás agentes educativos, así como la constante búsqueda de la capacitación e información necesaria, para poder promover la comunicación de la mejor manera posible (SEP, 2012: 53).

Como profesora fue necesario poseer la habilidad de comunicarme eficazmente con el alumno sordo y con los oyentes para lograr un aprendizaje en conjunto, así como fomentar una enseñanza inclusiva y una práctica pertinente a las necesidades y características del grupo. Por ello, fue indispensable la formación continua en LSM, así como el diseño de actividades que permitieran el trabajo cooperativo y la orientación a cada uno de las y los estudiantes para su proceso de enseñanza aprendizaje.

2.6 Estrategias para el fortalecimiento de las competencias comunicativas

Debido a que unos de los propósitos de esta investigación fue fortalecer las competencias comunicativas, fue necesario proponer estrategias que contribuyeran a lograrlo con la finalidad de generar en el aula un proceso comunicativo efectivo que eliminara las barreras de comunicación existentes. Desde lo revisado, algunas formas de intervención fueron: la sensibilización desde el enfoque socioafectivo, el aprendizaje cooperativo y la mediación, con el apoyo de los recursos tecnológicos y la comunicación.

2.6.1 La sensibilización en el enfoque socioafectivo

La educación escolar se ha centrado en trabajar el aspecto cognitivo en las y los estudiantes, esto derivado de la exigencia curricular y de la formación docente; no obstante, se ha descuidado el lado de los sentimientos, emociones y actitudes, lo que ha generado situaciones escolares de discriminación, exclusión y violencia. Abordar el aspecto socioafectivo desde la institución escolar es una situación compleja pero indudablemente necesaria.

Hacer énfasis en una educación socioafectiva tiene los siguientes principios según Trianes y García (2002):

- Desarrollo de la personalidad integral: desarrollo cognitivo, instrucción y desarrollo socioafectivo-emocional.
- Mejorar las relaciones interpersonales.
- Desarrollar la madurez y el equilibrio socioemocional para evitar el fracaso escolar.

- Mejorar las relaciones sociales a través del manejo de conflictos de manera positiva.
- Educación socioafectivo-emocional preventiva para evitar la irritabilidad, falta de equilibrio emocional, problemas de relación, ansiedad, estrés, depresión.

El enfoque socioafectivo implica el “desarrollo conjunto de la intuición y del intelecto encaminado a desarrollar en los alumnos una más plena comprensión tanto de sí mismos como de los demás, mediante la combinación de experiencias reales (por oposición al estudio "clásico") y del análisis (UNESCO, 1983:106). Dentro de la comprensión está implícita la empatía, entendida como “un sentimiento personal de seguridad que permite a una persona é entrar en é y participar de las ideas y sentimientos de otra persona y, en segundo lugar, supone una atención natural o adquirida para con el proceso de comunicación” (UNESCO, 1983:105-106). De tal manera que el enfoque socioafectivo implica la empatía para la comprensión, partiendo de situaciones reales.

El enfoque socioafectivo se basará esencialmente en una experiencia—o situación empírica— que el individuo comparte en tanto que miembro de un grupo y que analizará y describirá seguidamente hasta llegar a formular su vivencia, sus actitudes, sus reacciones y hasta tener conciencia de sí mismo, para pasar luego de la descripción al análisis hasta llegar por último a generalizar y extender la experiencia vivida a situaciones exteriores, es decir a situaciones de la vida real (Cohen, s.f; citado en UNESCO, 1983: 106).

Trabajar desde lo socioafectivo implica iniciar por un proceso de sensibilización de las y los alumnos hacia las situaciones reales, empezando por el desarrollo de la empatía, cooperación y seguridad a sí mismos para facilitar la comunicación adecuada con los demás y formar competencias sociales que favorezcan la inclusión.

Es por lo que, en esta tesis, una de las fases de la estrategia de intervención fue la sensibilización hacia la discapacidad, y sobre todo a la discapacidad auditiva severa y profunda, pues se tiene la intención de “influir sobre las ideas, percepciones, estereotipos, conceptos o actitudes de las personas y los grupos” (Ministerio de trabajo y asuntos sociales, 2006: 21) para modificar prácticas excluyentes en el aula.

2.6.2 Aprendizaje cooperativo

Antes de abordar de manera amplia lo que implica el aprendizaje cooperativo, me parece necesario precisar algunas consideraciones sobre lo qué es el de tipo cooperativo y colaborativo. Si bien, existen autores que lo usan indistintamente, otros lo prefieren manejarlo como distintos. En este caso, opté por unirme a estos últimos.

En el caso del aprendizaje cooperativo el acento está puesto en una serie de actividades o tareas altamente estructuradas por el docente, mientras cuando se habla de aprendizaje colaborativo la responsabilidad y gestión del aprendizaje recae más bien en el estudiante y los pares (Díaz y Hernández, 2010: 88).

Considerando los propósitos de mi tesis y proyecto de intervención, me pareció más adecuado enfocarme al aprendizaje cooperativo debido a las características y necesidades de mi grupo de estudio. Pues trabajar desde lo colaborativo implicaba que mis alumnos y alumnas manejaran la lengua de señas completamente, y que el estudiante con discapacidad auditiva profunda el español de manera escrita, debido a que este tipo de aprendizaje requiere diálogo permanente, objetivos comunes, conciencia de estos y profundo conocimiento de las actividades. Al existir una barrera comunicativa entre el alumnado sería difícil que la colaboración se desarrollara.

Ahora bien, el aprendizaje cooperativo tiene diversas ventajas, y parte, al igual que el colaborativo, de un enfoque constructivista. En la opinión de Arends (1994 citado en Díaz y Hernández, 2010) enfatiza un pensamiento y práctica democrática, opta por un aprendizaje activo con respeto al pluralismo. En dicho aprendizaje existen rasgos de participación, motivación, establecimiento de metas e interdependencia de los grupos.

Se acepta que el aprendizaje cooperativo se refiere al empleo didáctico de grupos pequeños, en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su aprendizaje y el de los demás; por consiguiente, se asume que la interacción entre estudiantes es la vía idónea para la adquisición activa del conocimiento (Mendoza, 2004 citado en Díaz y Hernández, 2010: 87).

En los últimos años, se ha optado por favorecer el trabajo en equipos cooperativos debido a que este tipo de métodos tienen grandes ventajas; considerando que como especie humana necesitamos trabajar cooperativamente para ir mejorando nuestra sociedad, olvidándonos del

individualismo y la competitividad, lo que sólo genera rivalidades y actitudes de superioridad - inferioridad. Algunas de las ventajas son: aprendizaje en conjunto, logros compartidos, mejor rendimiento académico, mejores relaciones socioafectivas, fortalecimiento de la comunicación, así como un ambiente de trabajo más agradable.

Parafraseando a Johnson, Johnson y Holubec (1990; Johnson y Johnson, 2009 citado en Díaz y Hernández, 2010: 92-95), tenemos que los elementos esenciales del trabajo cooperativo son:

- Interdependencia positiva. Coordinar esfuerzos entre los miembros del grupo para lograr el éxito entre todos.
- Interacción promocional cara a cara. Permite la relación entre los miembros del grupo en relación con las actividades y propósitos.
- Responsabilidad y valoración personal. Evita que sólo unos miembros trabajen, la valoración será tanto en nivel grupal como individual, donde el docente retroalimenta y asegura que cada miembro sea responsable del resultado final.
- Habilidades interpersonales y manejo de grupos pequeños. Se debe enseñar a los alumnos a:
 - Conocerse y confiar unos en otros.
 - Comunicarse de manera precisa y sin ambigüedades.
 - Aceptarse y apoyarse unos a otros.
 - Resolver conflictos constructivamente, con base en el diálogo (aquí entran en juego los valores y emociones lo que resulta ser un aspecto complejo que se debe tratar con delicadeza).
- Procesamiento en grupo. La participación requiere ser consiente, reflexiva y crítica sobre el propio proceso de participación en el grupo cooperativo.

En el aprendizaje cooperativo, la mediación docente es fundamental, pues tiene la responsabilidad de especificar los propósitos de la actividad, considerar un buen tamaño de grupo (máximo seis), asignar roles dentro del equipo, acondicionar el aula, planear, explicar claramente, estructurar metas de interdependencia positiva, proporcionar una valoración individual y grupal, retroalimentar, especificar los comportamientos y habilidades deseadas, supervisar y modelar aprendizajes, intervenir para enseñar habilidades de colaboración, valorar el

funcionamiento de los grupos, motivar a las y los estudiantes, mediar en situaciones de conflicto, así como proporcionar un cierre de las actividades de manera reflexiva.

2.6.3 Mediación lingüística entre la LSM y el español

En muchas ocasiones, la diversidad que existente en el aula de clases, puede ser motivo de conflictos entre las y los alumnos; dichos conflictos son el resultado de las interacciones entre las diferentes visiones que posee cada estudiante. Empero, recordemos que el conflicto es inherente a la sociedad, siempre está presente, el problema es que se observa como algo negativo o es tratado de manera violenta o poco adecuada.

Los conflictos deben ser vistos como oportunidades para entender al otro u otra, y deben ser solucionados a través del diálogo; pero para lograr lo anterior debe existir una buena mediación intercultural entre las dos partes que están en desacuerdo.

Es necesario señalar que la mediación intercultural no debe estar presente únicamente en situaciones de conflicto, sino debe ser preventiva y una práctica cotidiana para que entre los diferentes grupos y personas logren entenderse y formar competencias comunicativas e interculturales que les permita desenvolverse mejor en el ámbito social; dicha mediación es clave para lograr desarrollar la empatía, la comprensión, el diálogo y la toma de acuerdos en conjunto.

En nuestro paisaje actual de diversidad sociocultural, la Mediación Intercultural se plantea como un tipo de intervención social encaminada a amortiguar la incomunicación y los desencuentros no entre culturas, sino entre personas y grupos con realidades socioculturales y puntos de vista diferentes. Cada día más, se hace absolutamente necesario, disminuir, mediante el respeto y la comprensión del «otro», las tensiones y los conflictos que, de una u otra manera, surgen en todos los ámbitos sociales de interacción y, particularmente, en el ámbito educativo escolar (García, s.f: 4).

Es importante aclarar que se denomina mediación intercultural debido a que se desarrolla en el ámbito educativo (el cual también es social), donde convergen diversos individuos con sistema de valores similares pero diferentes entre sí; la idea es crear un puente que los lleve

a comprender la realidad del otro u otra para relacionarse efectivamente, respetando las particularidades de cada persona.

La mediación intercultural o mediación social [...] es una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de los conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados (García y Barragán, 2004: 127).

El mediador intercultural puede ser cualquier persona del grupo que tenga la habilidad para conciliar un conflicto, para escuchar y no tomar postura a ninguna de las partes, es decir, debe ser imparcial, que desee ayudar a los demás en la toma de acuerdos y en la búsqueda de una solución, así como para desarrollar en otros y otros la comprensión. No obstante, en el espacio escolar, específicamente en el aula, el docente debe ser siempre un mediador o mediadora, independientemente de que haya más. Una de las funciones del profesorado es precisamente intervenir en el aula de clases y en la escuela, con la intención de evitar agresiones, exclusión y fricciones.

Por lo anterior, y al haber estado en el aula un adolescente sordo que manejaba la LSM y que se relaciona con las y los oyentes quienes a su vez dominaban el español oral y escrito, en esta tesis me asumí como mediadora lingüística (intérprete o traductora), pues fui ese puente para que el estudiantado oyente y el alumno con discapacidad auditiva profunda pudieran comunicarse mediante códigos comunes —lengua de señas y español escrito—. Para ello fue necesario interpretar ideas con señas, enseñar al grupo la LSM, ampliar mi conocimiento en esta segunda lengua, así como como fortalecer en las y los estudiantes la escritura del español, especialmente en Yurem.

2.6.4 El uso de los recursos tecnológicos

Debido a que las personas con discapacidad auditiva utilizan la observación como uno de los canales más importantes para informarse y aprender, fue necesario emplear herramientas

visuales que favorecieran su formación y aprendizaje como el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

Según la Real Academia Española (2018) la tecnología es el “conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico”, de igual manera es el “conjunto de los instrumentos y procedimientos industriales de un determinado sector o producto”. Entonces es entendida como las técnicas, instrumentos y procedimientos para el conocimiento y aprendizaje.

Específicamente, las TIC “giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexiónadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas” (Cabero, 1998: 198, citado en Belloch, s.f,1).

Las TIC son muy amplias y en términos muy generales Belloch (s.f) las define como “tecnologías para el almacenamiento, recuperación, proceso y comunicación de la información”. Los instrumentos electrónicos que engloban son: satélites, televisiones, radio, así como ordenadores, teléfonos, tabletas y sobre todo el internet. En la actualidad, debido al avance tecnológico en el que nos encontramos, estos instrumentos cada vez se diversifican existiendo una infinidad que nos permiten estar informados y comunicados. Para las personas con sordera, dicho medios son muy útiles para su aprendizaje y comunicación, sobre todo el internet a través de buscadores y redes sociales, así como el uso de celulares.

Emplear las TIC en el ámbito educativo brinda la oportunidad de utilizar instrumentos atractivos, que motiven al estudiantado en la adquisición de aprendizajes y para estudiantes con discapacidad auditiva, efectivos desde lo visual:

Las TIC son una realización social que facilitan los procesos de información y comunicación, gracias a los diversos desarrollos tecnológicos, en aras de una construcción y extensión del conocimiento que derive en la satisfacción de las necesidades de los integrantes de una determinada organización social (Baelo y Cantón, 2009: 2).

La integración de las TIC en el ámbito educativo nos da la oportunidad de variar las estrategias de enseñanza donde el aprendizaje sea más atractivo, no obstante, el docente debe

manejarlas con una finalidad educativa; de igual manera, las aulas tienen que contar con los medios tecnológicos necesarios para que puedan ser utilizados por docentes y alumnado.

No siempre se puede hacer un uso amplio de las TIC, debido a que en muchas situaciones no existen suficientemente; de igual manera, las competencias docentes para manejarlas pueden ser limitadas, el tiempo, entre otros factores. Sin embargo, sí podemos hacer uso de algunos recursos o herramientas tecnológicas que nos permita lograr nuestros propósitos educativos.

En el caso del modelo educativo de Telesecundaria en México (debido a su diseño), la mayoría de las aulas cuentan con televisión y DVD, que posibilita su uso, aunado a que en algunas hay internet y gran cantidad de profesores ocupan sus computadoras personales para la enseñanza. En este sentido, tener al alcance estas herramientas tecnológicas facilita la atención de alumnas y alumnos sordos, pues mediante la observación de videos e imágenes aprende de manera más efectiva.

CAPÍTULO TRES

ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS DE INTERVENCIÓN

Considerando el diagnóstico realizado, así como las teorías que dieron sustento al tema abordado en esta tesis, el presente capítulo menciona el enfoque y modelo en los cuales se basó la estrategia de intervención para solucionar el problema sobre el “desconocimiento de estrategias que favorezcan las competencias comunicativas en alumno con discapacidad auditiva profunda, así como estudiantes oyentes, y generen un ambiente áulico inclusivo en el grupo de primero A”. Cabe señalar, que dicho enfoque y modelo se describió ampliamente en el capítulo dos.

Así mismo, se presenta el diseño de la estrategia de intervención, titulada “Expresémonos con señas, escritura y cuerpo”; la cual se abordó en dos fases: de sensibilización y aprendizaje cooperativo, así como actividades permanentes denominadas mediación lingüística entre el español y la LSM (estas últimas se llevaron a cabo desde inicio hasta el final de la estrategia). Por cada fase hubo un grupo de actividades que conllevó a la consecución de éstas.

3.1 Enfoque y modelo de intervención

El enfoque de intervención que retomé en esta investigación fue la **Pedagogía de la diferencia**, el cual identifica a estas últimas como riquezas y oportunidades de aprendizaje. Haber tenido un alumno con discapacidad auditiva profunda dentro de un grupo de oyentes, me permitió considerar su particularidad, sus necesidades y características para diseñar una estrategia que lograra el desarrollo de competencias comunicativas para generar un ambiente áulico inclusivo.

Dentro de este enfoque, utilicé dos modelos indispensables; uno fue la **educación inclusiva** donde consideré la situación auditiva del alumno para realizar actividades que permitieran la inclusión, así como el **modelo de educación bilingüe** que me llevó a retomar la escritura en español y la LSM para desarrollar en las y los alumnos competencias comunicativas que beneficiaran al aprendizaje en conjunto y las relaciones sociales.

3.2. Diseño de la estrategia de intervención

La estrategia de intervención tiene como propósito emplear actividades que favorezcan las competencias comunicativas en el alumno con sordera, así como el resto del grupo, a través de la sensibilización, aprendizaje cooperativo y la mediación lingüística.

Pero antes, cabe señalar que en este trabajo se entiende por estrategia (sin hacer distinción entre de enseñanza o de aprendizaje porque se considera que ambas están involucradas) a:

La promoción de aprendizajes constructivos de los contenidos escolares [...] procedimientos flexibles, heurísticos (nunca como técnicas rígidas o prácticas estereotipadas) y adaptables según los distintos dominios de conocimiento, contextos o demandas de episodios o secuencias de enseñanza que se trate (Díaz y Hernández, 2010:118).

A partir de lo anterior, se plantean una serie de actividades organizadas en fases y actividades permanentes con la intención de alcanzar el propósito general. Éstas las describo a continuación y las presento en el cronograma ubicado en el apéndice K. De igual manera, en el siguiente esquema se logra apreciar de manera general la organización de la estrategia (ver figura 11).



Fuente: elaboración propia.

3.2.1 Fase de sensibilización

Tuvo como intención que los adolescentes reconocieran la discapacidad y discapacidad auditiva a través de actividades de experimentación, conocimiento de otros tipos de comunicación no verbal, así como análisis de situaciones por las que pasan las personas con sordera. Todo lo anterior para desarrollar la empatía y despertar el interés por la lengua de señas. Esta fase constó de cuatro actividades, las cuales explico a continuación:

A) *Entendiendo la discapacidad*

A través de la cinematografía se pretende ilustrar sobre las situaciones que viven las personas con discapacidad y discapacidad auditiva. Para lo anterior, se proyectan los cortometrajes de *Cuerdas* y *Corto sordo*, así como la película *Una voz silenciosa*. Para que el lector comprenda por qué se eligieron dichos videos, se hace una breve descripción de cada uno.

En el cortometraje de *Cuerdas*, se narra la historia de un niño con una parálisis que le impide hablar, caminar y moverse, por lo que está siempre en una silla de ruedas. Dicho niño ingresa a un colegio regular donde los demás estudiantes suelen ignorarlo, excepto su compañera María quien siente curiosidad en un primer momento para después volverse su amiga; siendo la única que juega con él y trata de ayudarlo. Un día, *Cuerdas* sufre un paro cardíaco y fallece; María se pone muy triste ante tal situación. Al pasar los años María se convierte en profesora de educación especial, posiblemente sensibilizada por lo vivido con su amigo de la infancia. Este corto ayudará generar en los adolescentes sentimientos de tristeza y consideración hacia las personas con discapacidad con la intención de ir formando la empatía hacia las personas con discapacidad.

Por su parte, el *Corto sordo* narra una situación cotidiana que se vive en diversas ciudades, los asaltos. Sin embargo, en este caso se trata de un asalto a un joven sordo quien es despojado de su celular (herramienta útil para escribir mensajes) y su billetera. Después del asalto, intenta pedir ayuda, pero a pesar de las buenas intenciones de pocas personas, no logran entenderle pues él no puede hablar y éstas no saben lengua de señas. El corto termina cuando el joven, cansado de intentar, se va a sentar a un parque y desde ahí dirige un mensaje hacia la cámara sobre la importancia de comunicarse en lengua de señas para ayudar a las personas sordas. El cortometraje me pareció adecuado pues permitió que los alumnos

comprendieran la importancia de la comunicación en lengua de señas, así como la escritura, como recursos comunicativos.

En el caso de la película de anime *Una voz silenciosa*, relata la vida de una estudiante sorda (Shoko) que es maltratada en el colegio por sus compañeros quienes no entienden su discapacidad. Específicamente uno de ellos, llamado Shoya, quien la agrede y humilla en todo momento. Shoya es descubierto por los profesores y lo señalan como culpable. Después de lo anterior, Shoya es rechazado por sus amigos, invirtiéndose ahora los papeles. Pasado los años, y en colegios diferentes, Shoko y Shoya coinciden, ella aún lastimada por lo vivido en su antiguo colegio y él en una terrible depresión, esto hará que se vuelvan amigos para reparar el daño vivido anteriormente. Sin embargo, el pasado los sigue atormentado, y sin saber las intenciones de cada uno, tratan de suicidarse. En un intento de suicidio de Shoko, es descubierta por Shoya quien lo impide, pero desafortunadamente, él cae de un edificio al punto de estar cerca de la muerte. Superado lo anterior, continúan su amistad donde la mayoría de los amigos del pasado, en un reencuentro, se arrepienten del daño hecho a los dos y forjan lazos de amistad.

Dicha historia me pareció pertinente debido a que se asemeja a la situación presente en mi grupo de estudiantes que, a pesar de no vivir las mismas agresiones ni las situaciones de violencia evidentes en la película, es una manera de exponerles los daños emocionales que pueden causar al no entender las diferencias de cada uno de los miembros del salón, sobre todo de su compañero con sordera.

Para profundizar en cada uno de los videos, después de verlos, se pedirá alumnado contestar algunas cuestiones que permitan hacer un análisis individual y posteriormente grupal sobre el contenido de éstos. La actividad se desarrolla en tres sesiones; en cada una se ve alguna de las proyecciones cinematográficas, lo anterior se muestra en la planeación ubicada en apéndice L

B) Decir lo que hice en vacaciones con señas y mímica

La intención de esta actividad es que los alumnos empleen señas y mímica para comunicarse con los demás, poniendo en práctica conocimientos que poseen sobre la LSM, así como movimientos corporales que les permitan transmitir un mensaje. En esta actividad se solicita a los

alumnos formar parejas para que, a través de las señas y mímica, dialoguen sobre lo que hicieron en vacaciones. Lo importante, además de reforzar conocimientos sobre la LSM, es que los adolescentes comprendan que no es necesario usar la voz para comunicarse, donde a través de nuestro cuerpo podemos expresarnos. Se sugiere ver planeación en apéndice M.

C) Comunicación no verbal

Esta actividad se diseña para que los adolescentes reconozcan otros tipos de comunicación diferente a la verbal —incluso más creativas—, para ello se usa una proyección cinematográfica del cine mudo con la intención de que observen e identifiquen la expresión corporal y el uso de algunas palabras escritas para transmitir ideas. Para entender mejor la actividad, se recomienda ver la planeación en el apéndice N.

D) Receta con sentidos

La actividad pretende que los jóvenes experimenten las dificultades que enfrenta una persona con alguna discapacidad física (incluyendo la auditiva) para realizar labores cotidianas como preparar algún alimento; en este caso un sándwich. La experimentación es una manera de aprendizaje significativa debido a que los alumnos viven la situación y la comparan con la realidad. Preparar un sándwich donde cada alumno tenga una limitación física (auditiva, visual o motora), es una oportunidad para observar el trabajo en equipo, la comunicación entre los miembros, así como las formas de solución que pueden ofrecer. Se recomienda ver planeación de actividad en apéndice Ñ.

3.2.2 Fase de aprendizaje cooperativo

La segunda fase se denomina aprendizaje cooperativo y consiste en tres actividades organizadas en grupos, las cuales procuran indagar y compartir la LSM en la escuela, usar la comunicación no verbal para transmitir mensajes, así como expresar un cuento mediante la escritura, señas y mímica. Se retoma la propuesta de Pujolàs (2003), quien plantea una conformación de equipos de base de tipo heterogéneos, así como el cuaderno de equipo el cual es considerado como:

Un instrumento didáctico de gran utilidad para ayudar a los equipos de aprendizaje cooperativo a autoorganizarse cada vez mejor. Se trata de un cuaderno —generalmente en forma de carpeta de anillas, en la cual puedan ir añadiéndose hojas— donde los distintos equipos deben hacer constar los siguientes aspectos:

- a) La composición del equipo.
- b) La distribución de los roles del equipo.
- c) Los Planes del Equipo y la revisión del funcionamiento del Equipo.
- d) El Diario de sesiones (Pujolàs, 2003: 6-12).

El cuaderno permite que los grupos cooperativos lleven el control de sus acciones, establezcan compromisos, conozcan sus funciones, lleven un registro de lo realizado en cada sesión, así como la autoevaluación, contribuyendo de esta manera a una formación en la pluralidad. En cada actividad de la fase se llevó este instrumento como un recurso básico; a continuación de detalla cada una.

A) Compartiendo señas en la escuela

Tiene como finalidad que los alumnos expongan señas en la escuela y, a través de algún material gráfico como un periódico mural, compartan la LSM con otros compañeros y profesores para generar una comunicación por lo menos básica, con el alumno sordo. La actividad es planeada en grupos cooperativos de base, desarrollándola en seis sesiones como se muestra en la planeación ubicada en apéndice O.

B) Juego con señas, escritura y cuerpo

En esta actividad se emplean tres elementos de la comunicación: la mímica, las señas y la escritura. Inicialmente se planeó una representación teatral para que los alumnos hicieran una obra “muda” (sin emplear la lengua oral), utilizando únicamente los elementos antes mencionados, pero debido a que en la escuela llevamos el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE 2017-2018), en el que los alumnos elegían una actividad, noté mucha apatía hacia las obras teatrales por lo que decidí cambiarla. Antes, me pareció importante aplicar una prueba de gustos y preferencias (error que cometí desde un principio pues sólo consideré los estilos de aprendizaje) para replantear la actividad. En dicha prueba, la mayoría de los alumnos me indicó que preferían actividades físicas, fuera de aula, donde se utilizaran

materiales como pelotas, recortes, etcétera, que les permitiera divertirse. Se sugiere ver planeación en apéndice P.

Por lo anterior, la actividad que se propone es organizar diversos juegos, modificados por los alumnos, donde practiquen habilidades comunicativas, así como la organización entre los miembros de cada uno.

C) Cuento escrito y en señas

Mediante la escritura y narración de un cuento se busca que los adolescentes sean capaces de transmitir una historia usando la LSM y el español escrito, favoreciendo el aprendizaje en conjunto y la puesta en práctica de estos dos códigos. Para comprender a detalle esta actividad, se recomienda revisar la planeación ubicada en el apéndice Q.

3.2.3 Actividades permanentes: mediación lingüística entre LSM y español

Tuvieron como intención el desarrollo de la lengua de señas en alumnos oyentes y el español escrito en alumno con discapacidad auditiva profunda. Caber señalar que el haber tenido un estudiante sordo en el aula, el cual manejaba considerablemente la lengua de señas para comunicarse, me permitió notar que era necesario enseñar esta lengua al grupo, junto con la escritura del español a Yurem, para que fueran códigos comunes. Para lo anterior, también identifiqué que, a pesar de poseer conocimientos básicos de la LSM (como ya mencioné en el Capítulo uno había tomado un curso), era importante que siguiera ampliándolos para transmitirlos a los alumnos.

Por lo anterior, tracé actividades que contribuyeran a mi mejor dominio de la LSM para interpretar pertinentemente mensajes entre el alumno sordo y oyentes y que además permitieran la descentralización del conocimiento, para ampliarlo a todo el grupo eliminando así las barreras para la comunicación, el aprendizaje y la participación.

A) Clase y cuaderno de señas

Para enseñar a los alumnos oyentes la LSM —y reforzarla en Yurem—, se buscó hacer ajustes al horario escolar para que dicha enseñanza quede establecida formalmente (además de

utilizarla necesariamente en todo momento educativo con Yurem). Es importante que las y los estudiantes posean un cuaderno específico donde registren las señas básicas que van aprendiendo, el cual pueden consultar en todo momento. Los temas que se planean son elementales como números, saludos, animales, himno nacional mexicano, entre otros. Se recomienda ver la planeación en apéndice R.

B) Formación docente

Como toda lengua, la LSM requiere ser practicada y ampliada para un mejor dominio. De la misma manera, la formación docente debe ser continua según las necesidades que existan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo anterior, es crucial que como docente me siga formando a través de cursos en dicha lengua para eliminar la barrera comunicativa entre una persona sorda y otra oyente, lo cual se muestra en la planeación en apéndice S.

C) Construir un ambiente alfabetizador

En las personas con sordera el canal visual es muy significativo para el aprendizaje, y en menor medida, pero no menos importante, en oyentes. Por lo anterior, la vista es fundamental para adquirir el conocimiento de la LSM y la escritura. En esta actividad se propone construir un ambiente alfabetizador en cual “pone al mundo letrado al alcance del niño, es decir, es el contexto que permite que el pequeño interactúe de manera significativa con muchos textos [...] y otros objetos auxiliares” (Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros, 2004: 3); donde se pretende colocar elementos visuales en las paredes del aula que fomenten la lectura y escritura del español y la LSM. De igual manera será necesario considerar el uso de tarjetas, libros y revistas que permitan a los alumnos interactuar con ambas lenguas. Se sugiere observar planeación de dicha actividad en apéndice T.

3.2.4 Actividad de cierre: clase en señas, letras y mímica

Finalmente, será necesario poner en práctica las competencias comunicativas desarrolladas en los alumnos y docentes dentro del espacio áulico. Por ello, considero importante realizar una clase donde sólo se empleó la comunicación no verbal y el dominio de la lengua de señas,

así como el uso corporal para transmitir ideas. Para mayor claridad de dicha actividad, se recomienda que el lector vea la planeación en el apéndice U.

3.2.4 Evaluación

Toda actividad que se realice es necesaria que sea valorada, para conocer sus alcances y limitaciones. La evaluación nos permite mejorar cada acción que hacemos en el aula, por lo mismo, en esta estrategia la evaluación tiene un lugar importante.

Es un proceso complejo debido a que implica valorar los conocimientos, actitudes, procedimientos, productos, habilidades y esfuerzos que los alumnos hayan ejercido durante una actividad. “La evaluación debe ser entendida como un parte integral de una buena enseñanza [...] no es posible concebir adecuadamente la enseñanza y el aprendizaje sin evaluación” (Rosales 1990, citado en Díaz y Hernández, 2010: 306), es decir, al realizar actividades de enseñanza y aprendizaje necesariamente estarán acompañadas de la evaluación; “sin la actividad evaluativa difícilmente podríamos asegurarnos de que ocurra y progrese algún tipo de aprendizaje, cualquiera que este sea, y nos costaría conocer algo sobre los resultados y la eficacia de la acción docente y los procedimientos de enseñanza” (Díaz y Hernández, 2010: 307).

Como se ha venido manejado en los últimos años, la evaluación puede ser diagnóstica, formativa y sumativa. La primera “es aquella que se realiza con la intención de obtener información precisa, que permita identificar el grado de adecuación de las capacidades cognitivas generales y específicas de los estudiantes” (Díaz y Hernández, 2010: 321).

Por su parte, la evaluación formativa está dirigida a que el profesor “logre regular el proceso de enseñanza y aprendizaje [...] se dirigirá a promover que el alumno sea quien aprenda a regular sus propios procesos de aprendizaje” (Díaz y Hernández, 2010: 332).

La tercera, la evaluación sumativa “es la que se realiza al término de un proceso o ciclo educativo cualquiera. Como ya lo han expresado varios autores [...] consiste en verificar el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas” (Díaz y Hernández, 2010: 352).

En el proyecto de intervención decidí utilizar los tres tipos de evaluación, diagnóstica, sumativa y formativa; la primera con el uso de la observación directa y una prueba de gustos e intereses aplicada a los alumnos. La evaluación formativa es la más empleada para valorar las actividades, pues manejará diferentes rúbricas, escalas estimativas y autoevaluaciones dentro del cuaderno de equipo que retomé de Pujolàs (2003). Finalmente, para la evaluación sumativa se aplicarán exámenes que midan el conocimiento que los alumnos adquirieron de la lengua de señas retomando ejercicios del material digital que el psicólogo de la UOP me proporcionó; así como demostraciones de los productos elaborados durante las sesiones. También utilizarán listas de cotejo para evaluar el material propuesto por mí y un análisis de Fortalezas Oportunidades Debilidades y Áreas de oportunidad (FODA) sobre mi desempeño y formación.

Para tener mayor claridad de los instrumentos que emplearé, consideré importante definir cada uno. La observación permite “valorar de forma descriptiva y preferentemente contextualizada, el desempeño de los alumnos en un cierto periodo, que para el caso de la observación inicial permita explorar los saberes que posee el alumno antes de realizar un episodio didáctico” (Barberá, 1999, citado en Díaz y Hernández, 2010: 326).

Por su parte las rúbricas “son listas de puntaje que permiten describir, a través de un conjunto amplio de indicadores, el grado en el cual el aprendiz está ejecutando un proceso o producto” (Ahumada, 2003; Airasian, 2001, citados en Díaz y Hernández, 2010: 342). Las rúbricas tienen las siguientes características, según los mismos autores:

- Son instrumentos de evaluación auténtica.
- Facilitan la valoración de competencias.
- Se basan en criterios de desempeño claros y coherentes.
- Describen lo que será aprendido.
- Son descriptivas y cualitativas.
- Ayudan a los alumnos a supervisar el progreso de su aprendizaje.
- Fundamentan los juicios evaluativos.
- Permiten la evaluación, coevaluación, evaluación mutua y autoevaluación.

Al pretender el desarrollo de competencias comunicativas, fue indispensable el uso de este instrumento para valorar de manera más integral las actividades que favorecían a las mismas.

Por su parte, las escalas estimativas, admiten “una cualificación del grado en que se manifiestan las actividades o conductas de los alumnos, que interesa evaluar [...] la escala permite graduar en qué medida se ubica cada alumno en relación con lo que interesa evaluar” (Díaz y Hernández, 2010: 327). El diseño que propongo es para medir el nivel del logro del grupo en algunas actividades en equipos.

Dentro de la evaluación formativa, se encuentra la valoración de los mismos docentes o de los mismos alumnos sobre su propio desempeño y aprendizaje, a ésta última se le denomina autoevaluación. La autoevaluación “es la evaluación del alumno acerca de sus propias producciones” (Díaz y Hernández, 2010: 332). Este tipo de valoración permite que los alumnos sean capaces de ser conscientes de sus logros y de sus debilidades, con la finalidad de mejorar cada vez el proceso de aprendizaje. La autoevaluación es el instrumento que consideré más adecuado para apreciar el aprendizaje cooperativo, pues permite la reflexión, el análisis y diálogo de los propios alumnos, quienes alcanzan su propia retroalimentación.

Debido a que se planearon clases para el aprendizaje de la LSM, determiné utilizar los exámenes que permitieran medir los conocimientos en señas al final del bloque. Según Díaz y Hernández (2010) en su forma más típica, los exámenes son “aquellas situaciones controladas donde se intenta verificar el grado de rendimiento o aprendizaje logrado por los aprendices”.

Elegí los exámenes debido a que considero útil “medir” los conocimientos específicos que cada alumno sobre la lengua de señas —además de observar su empleo en el aula y en actividades—, aunado a que, en la escuela, dentro de la evaluación al final bimestral, un criterio indispensable son los exámenes y, posiblemente por costumbre escolar, los alumnos suelen dar mucha importancia y aceptación a las asignaturas que tienen un examen final.

La técnica que utilizaré para valorar mi desempeño y formación en LSM, será el análisis FODA. Esta técnica se basa en el “análisis y resolución de problemas y se lleva a cabo para identificar y analizar las Fortalezas y Debilidades de la organización, así como las Oportunidades (aprovechadas y no aprovechadas) y Amenazas reveladas por la información

obtenida del contexto externo” (García y Cano, s.f: 89). Decidí utilizarla debido a que, al terminar este proyecto, me parece necesario hacer una valoración completa de mí labor, con la intención de mejorar para el ciclo escolar 2018 -2019, donde se me asignará el mismo grupo de alumnos debido a que el psicólogo de la UOP lo consideró pertinente e hizo la petición a la dirección de la escuela.

3.3 Aplicación de la estrategia

En este apartado narró cómo se desarrollaron las actividades durante su aplicación, resaltando de manera general, algunos detalles importantes que observé. En cada actividad indicé la fecha y hora de las sesiones que abarcó cada una. Se espera que el lector pueda ir comprendiendo cómo se vivió cada experiencia, para tener un juicio más crítico sobre la intervención.

3.3.1 Narración de la fase de sensibilización

Esta fase la apliqué durante la última semana (del 20 al 23 de abril del 2018), antes de entrar al periodo vacacional y las dos primeras semanas (del 9 al 20 de abril del mismo año), después de dicho periodo. Fue necesario iniciar con ella, pues las y los estudiantes tenían que desarrollar la empatía y el entendimiento de lo que conlleva una situación de discapacidad para entrar más en la concientización sobre la comunicación e inclusión de todos. A continuación, narro cómo se desarrolló esta fase.

A) Entendiendo la discapacidad

Esta actividad, dividida en tres sesiones, se llevó a cabo en el aula de clases, durante la primera hora de la jornada escolar. Las fechas de aplicación estaban programadas para los días 21 de marzo; 11 y 13 de abril, sin embargo, debido a que personalmente tuve confusión con una de las fechas, no apliqué la última sesión el día 13 de abril, así que la reprogramé para el 16 del mismo mes.

El primer día de intervención di a conocer el propósito de la actividad, el cual era “ilustrar a los y las alumnas sobre situaciones cotidianas que enfrentan las personas con discapacidad y discapacidad auditiva a través de la cinematografía” con la intención de sensibilizarlos sobre éstas. Seguí con la pregunta ¿qué entiendes por discapacidad?, algunas de las respuestas que los adolescentes me brindaron fueron “no poder moverse”, “tener un problema”, “no poder escuchar como Yurem”; en general, varios estudiantes me dieron un ejemplo de algún tipo de discapacidad, sin embargo, casi no pudieron definir el término. Sobre sus respuestas, comenté que estaban muy bien y las reforcé dando una idea general de lo qué es la discapacidad y que ésta conlleva a varios tipos o categorías como las que habían mencionado.

Después de lo anterior, les comenté que íbamos a ver un cortometraje (les expliqué brevemente a lo que se refería la palabra), y les proporcioné un guion de preguntas para el análisis. El cortometraje que proyecté fue el de *Cuerdas*, los alumnos se mostraron muy atentos al mismo y al finalizar contestaron el guion. Cabe destacar que a Yurem le interpreté cada pregunta del guion y él me respondía en señas, posteriormente escribió alguna palabra como respuesta. Al final de esta sesión se comentaron las preguntas y les pedí que trataran de comprender que una persona con discapacidad es un ser humano como nosotros con emociones, sentimientos, gustos y necesidades, pero que a veces, por su condición física —en algunos casos mental—, le es muy complicado realizar diversas actividades cotidianas, y es ahí donde nosotros debemos apoyar e incluir. Los alumnos respondieron de manera positiva a la actividad.

Para la proyección de la película *Una voz silenciosa*, programada el 11 de abril, informé a los alumnos un día antes sobre dicha actividad; esto con la intención de que se organizaran para llevar palomitas y estuvieran a gusto durante la misma. El día de la película los alumnos llevaron los alimentos, los repartieron y estaban ansiosos de ver el filme. Antes de la proyección les pregunté “¿qué situaciones de discriminación puede sufrir una persona con discapacidad auditiva en el entorno escolar?”, algunas respuestas fueron: “burlas”, “ignorarlos” “no platicar con él o no explicarle” (refiriéndose a su compañero).

Posteriormente, describí de manera general de lo que se trataba la película y repartí un guion de preguntas para que al terminar el filme respondieran. Inicialmente los alumnos

estuvieron muy atentos, pero después de una hora noté cierta inquietud, por lo que decidí posponerla y acordé con ellos retomarla después del receso; pues la película tenía una duración dos horas, situación que no previne. Así algunos alumnos tuvieron la oportunidad de salir al baño e iniciamos las clases de manera regular. Después del receso los adolescentes comenzaron a pedirme que nuevamente pusiera la película; notando que estaban interesados en seguir viéndola; se proyectó y todos mostraron atención hasta el final.

Como la película concluyó casi al terminar la jornada, no dio tiempo construir con los alumnos la frase programada al final de la proyección, así que comenté que lo haríamos al siguiente día, a primera hora de clases.

Llegado el momento acordado, les pregunté sobre el contenido de la película *Una voz silenciosa*, las y los alumnos describieron las situaciones de discriminación que percibieron y en cómo se sentía la alumna sorda quien era el personaje principal de la película.

A través de lo anterior, les solicité que construyéramos una frase que invitara a la inclusión; con los comentarios de algunos alumnos, se logró formar la frase “respetarnos y tolerarnos, favorecerá la buena convivencia”. Debo decir que en esta última actividad hubo poca participación, y a algunos alumnos y alumnas les costó aportar ideas para estructurar una frase, pues daban palabras aisladas; lo anterior lo asocié a que ya no tenían el mismo fervor que el día anterior cuando vieron la película y también consideré que, por su edad, algunos eran muy concretos en sus respuestas.

El 16 de abril les reproduje en pantalla el video *Corto sordo*; antes del mismo planteé a los alumnos sobre cómo se sentirían si fueran a otro país de una lengua diferente, por ejemplo, China, y no encontrarán a nadie que hablara español, algunas intervenciones fueron: “hablaría en señas”, “usaría mímica”, “con una aplicación que traduzca”. Después de escucharlos, les comenté que una persona sorda siente algo similar cuando nadie sabe su lengua ni la comprende, por lo mismo era importante aprenderla para comunicarnos con Yurem.

Después de lo anterior se proyectó el video; los alumnos se mostraron atentos y sorprendidos de la situación que reflejó, a través de pequeños comentarios entre ellos noté que entendieron lo difícil que es para un sordo estar en una situación complicada y que nadie pueda ayudar porque no le entienden. Sólo a un alumno manifestó en burla, algo como “ni

modo”, haciendo alusión a la situación del joven sordo del video, al respecto, debo comentar que es uno de los alumnos que en ocasiones muestra resistencia para desarrollar la empatía, a pesar de ello ha mostrado habilidad para el aprendizaje de señas.

Para concluir la sesión, dicté unas frases que tenían que completar, estas frases estaban relacionadas con lo que ellos harían si fueran el joven sordo. Después de responder, compartieron sus respuestas habiendo buena participación de varios alumnos (ver figura 12).

En caso de Yurem no respondió las frases porque después de ver el video empezó a recortar un material que tenía pendiente, cuando me acerqué para apoyarle me explicó que no copio las preguntas, me pareció que entendió que él no tenía que hacerlo. Le solicité que hiciera un dibujo de lo que entendió y después me lo entregará.

Figura 12. Respuestas en los guiones para análisis de videos

Yanet Hernández Martínez

Nombre: Yanet Hernández Martínez Fecha: 11-04-2018

Hola, después de observar la película una voz silenciosa, te invito a que contestes las siguientes cuestiones.

Analisis de cortometraje: "Corto sordo"

Completa las ideas

1- Si estuviera en la misma situación que el joven sordo yo pediría ayuda por dibujos o voy a la policía

2- Si me encontrara a una persona sorda con un problema similar al joven del video, yo me comunicaria con ella através de señas, dibujos, por escritura y mimica.

3- La comunicación, en sus diferentes formas, nos permite saber expresamos con más diferentes formas

| | |
|--|--|
| 1. Situaciones de discriminación y exclusión que identificaste en la película. | de que excluyan a Shoko una niña que era sorda no convivian con ella y la discriminaban |
| 2. Sentimientos de Shoko (la alumna sorda) ante la situación vivida en la escuela. | Enojo, Tristeza |
| 3. ¿Por qué crees que Shoya (alumno acosador) tenía actitudes negativas hacia Shoko? | Por que la veia diferente y por eso la insultaba, la molestaba |
| 4. Actitudes de los profesores sobre la situación que vive Shoko | Se veia que los profesores no se trataban de comunicar con Shoko hasta que una maestra decidió que los alumnos aprendieran señas |
| 5. Actitud de los compañeros de clase ante la situación vivida en el aula. | Discriminacion, no la apoyaban, la trataban mal y no hacian nada para comunicarse con ella. |
| 6. ¿Por qué, después del tiempo, Shoya cambió su actitud hacia Shoko? | Por que se sintio mal por haber tratado mal a Shoko en la primaria y decidió llevarse con ella tiempo después cuando la encontró |
| 7. ¿Cuáles es el parecido que encuentras entre Shoya y Shoko? | Que los dos en el fondo son buenas personas, con sentimientos. |
| 8. ¿Qué mensaje te deja la película? | Que no debemos tratar mal o discriminar a personas que tienen discapacidad, tenemos que apoyarlas. |

Las diferencias nos enriquecen, el respeto nos une!

B) Decir lo que hice en vacaciones con señas y mímica

Esta actividad se desarrolló el 9 de abril del 2018, el primer día de clases después del periodo vacacional comprendido del 26 de marzo al 6 de abril del mismo año. Pedí a las y los alumnos salir a la explanada donde les expliqué de qué trataba la actividad. Consistía decir lo que hicieron en vacaciones usando sólo señas y mímica. Les solicité caminar por la cancha, en sentidos diferentes y evitando grupos de amistad, después yo daría un silbatazo que indicaría unirse con la persona más cercana para iniciar el diálogo, después de 20 segundos daría otro silbatazo y ahora la otra persona se expresaría; esta dinámica la repetí cinco veces.

Durante la actividad, observé que caminaban separados, pero buscaban estar muy cerca de sus amigas o amigos; noté muy marcada la separación entre hombres y mujeres, así que dos veces los invité a formar pareja con el sexo contrario, ante esto algunos hicieron gesto de descontento.

En esta actividad, noté que todos usaron señas para comunicarse, no vi a nadie usar mímica (posiblemente porque era innecesario y en algunos casos por timidez), además algunos dieron explicaciones muy básicas o sólo describieron una cosa que hicieron. Al final, reunidos en círculos, solicité que compartieran lo que sus compañeras y compañeros les dijeron, en casi todos los casos fue correcta la información. Pregunté “¿a quiénes se les dificultó?” y cinco estudiantes manifestaron no entender ni saber cómo transmitir sus mensajes en señas. Durante la dinámica algunas y algunos mostraron inseguridad para usar la lengua de señas.

C) Receta con sentidos

Esta actividad la reprogramé para el 18 de abril debido a que no conseguí a tiempo los tapones auditivos que necesitaba para realizarla. Cabe destacar que, por cuestiones de salud, una maestra se ausentó de la escuela, así que sus alumnos fueron repartidos entre los demás maestros del grado correspondiente, teniendo con nosotros siete integrantes más de otro grupo quienes fueron incluidos en la actividad.

Para iniciar, di a conocer el propósito y formé seis equipos al azar. Al principio hubo tensión debido a que un alumno no quería integrarse al equipo que le tocaba, sino a otro

donde estaban dos de sus amigos, ante ello le indiqué que debía respetar el lugar que le tocó por lo que se mostró molesto y con actitudes irónicas para la actividad, incluso comentó “¡ah bueno!, no haré nada”, o “ja, estaré con mi amigo Iradier —de manera sarcástica—” (al notar que en su equipo estaba un compañero que no era de su agrado).

Después de lo anterior, pensé que la actividad ya no funcionaría, pero pasado de unos minutos de reflexión preferí centrarme en lo planeado así que les indiqué a cada integrante de equipo que representarían una discapacidad; uno tendría una mano atada, otro los ojos vendados, otro más usaría tapones auditivos y finalmente otro no escucharía; como había dos equipos con cinco integrantes invité que dos estudiantes fueran atados de una mano. Posteriormente, les di la receta y los ingredientes para preparar un sándwich; cuando todas y todos estaban listos, indiqué que empezaran (ver figura 13).

Durante la actividad, observé que muchos equipos tuvieron dificultades para comunicarse, otros más se mostraron apáticos y poco participativos; por suerte la mayoría realizó positivamente la actividad. Lo sorprendente fue que el equipo donde estaba el adolescente que se mostraba renuente a trabajar con él, lo hizo muy bien; todos sus integrantes participaron, se apoyaron y comunicaron para hacer lo indicado, el joven cambió su actitud e incluso colaboró muy bien con el compañero que aparentemente no era de su agrado.

Figura 13. Estudiantes siguiendo receta para preparar sándwich

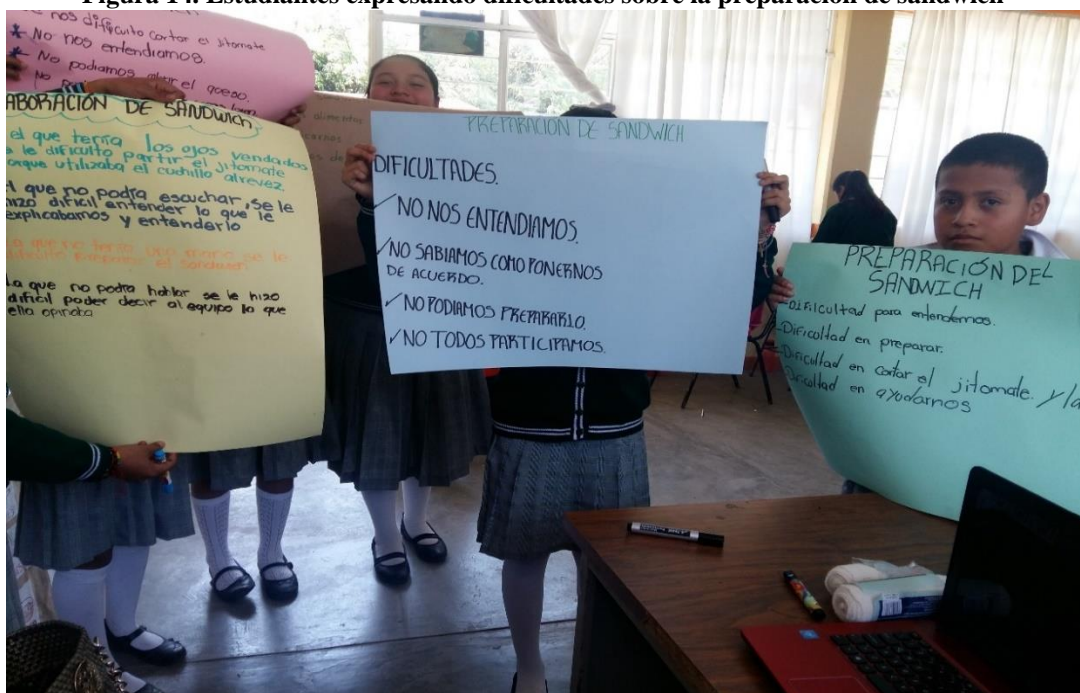


Por otro lado, hubo equipos que empezaron muy bien, pero a la hora de elaborar el sándwich no se esforzaron (la mayoría fueron hombres) es probable que la explicación de su conducta tenga que ver con los roles de género que tienen marcados en su contexto, donde la preparación de alimentos está a cargo de las mujeres. Al final dividieron el sándwich y se lo comieron.

Para reflexionar sobre la actividad, pedí a cada equipo escribir en una cartulina las dificultades a las que se enfrentaron desde su condición para que fueran compartidas en el grupo, algunas respuestas que plasmaron fueron: “no entendíamos” “dificultad en ayudarnos” “no sabíamos cómo ponernos de acuerdo” (ver figura 14).

Al final, y próxima la hora del receso, algunos integrantes de los equipos no participaron muy interesados porque querían salir para uniformarse pues les tocaba partido de fútbol (como parte de un torneo escolar que se realiza en los recesos), así que un alumno hacía muecas de intolerancia cuando escuchaba las participaciones, ante eso pedí que explicaran brevemente pero ya no hubo tiempo de ahondar más pues varios alumnos ya estaban mostrando estas mismas actitudes.

Figura 14. Estudiantes expresando dificultades sobre la preparación de sándwich



D) Comunicación no verbal

Usando diapositivas expuse la actividad a los alumnos, así como el propósito de esta. A manera de introducción, comenté qué es el cine mudo y quién fue Charles Chaplin. Posteriormente, expuse las tres preguntas que servirían para el análisis para el fragmento de la película, las cuales copiaron en media cuartilla que previamente se repartió. Proyecté un fragmento del filme *Tiempos modernos*, con duración de 20 minutos; durante la proyección, todos los alumnos estuvieron atentos y reían con las actuaciones del personaje principal “Charlot”. Después, los alumnos respondieron las preguntas, las cuales fueron compartidas por algunos para el análisis grupal. Para darle sentido a la actividad, plasmé unas diapositivas explicando qué es la comunicación verbal y no verbal, y manifestaciones de estas; toda la explicación la relacioné con la película, lo que ayudó a que fuera más claro para los alumnos (ver figura 15).

Figura 15. Viendo fragmento de película *Tiempos modernos*



3.3.2 Narración de la fase de aprendizaje cooperativo

Después de la fase de sensibilización empecé con la de aprendizaje cooperativo. Ésta fue muy importante debido a que ayudó a que las y los estudiantes adquirieran conocimientos de manera activa, apoyándose unos a los otros, y desarrollando habilidades de comunicación y participación. A continuación, narraré cada una de las actividades que se realizaron.

A) Compartiendo señas en la escuela

Constó de seis sesiones y estuvo programada para iniciar el día 16 de abril, sin embargo, debido a que en la escuela nos solicitaron las evaluaciones bimestrales, y, por lo tanto, la aplicación de exámenes y revisión de productos escolares, tuve que posponerla para la siguiente semana. De igual manera, y desafortunadamente, también atrasó la aplicación la desaparición de unas boletas que estaban en mi escritorio, algo por supuesto preocupante, no por las boletas en sí (pues existe respaldo y están registradas en el sistema escolar) sino por la acción de haberlas tomado. Lo anterior es algo que me indicó que debía reforzar en mi grupo valores como el respeto a lo ajeno y confianza grupal; claro sin descartar que dichas boletas pudieron haber desaparecido por descuido mío u otra situación ajena al estudiantado y a mí.

Por lo anterior, la actividad se inició el día 23 de abril. En la primera sesión integré a los grupos cooperativos, como previamente lo había planeado —de manera heterogénea según las recomendaciones de Pujolàs (2003)—. Una vez conformados, precisé que trabajarían juntos hasta fin de ciclo escolar, que eran equipos de base; no necesariamente de amigos, sino de compañeros, en donde cada integrante tendría un rol que sería rotativo semanalmente. En un inicio pensé que iba a existir resistencia, o algún descontento, pero me sorprendió que la mayoría mostrara buena actitud con el equipo asignado.

En esta primera sesión pregunté el significado de aprendizaje cooperativo, donde algunas repuestas fueron “apoyarnos”, “trabajar en equipo”. Posteriormente, di a cada equipo el cuaderno donde se establecieron las normas del grupo cooperativo, los cargos, habilidades y pasatiempos de cada integrante, el plan de equipo, así como los compromisos para la siguiente sesión. Debo decir que a pesar de comenzar en un horario cuando los alumnos ya se muestran cansados (a las 12 horas), hubo buena disposición de su parte (ver figura 16).

Figura 16. Organizando cuaderno de equipo



La segunda sesión se desarrolló el día 26 de abril, a las 12:30 horas. La actividad consistió en realizar un bosquejo del material a utilizar para compartir señas en la escuela. De inicio pedí formar los equipos cooperativos y que el secretario leyera el diario de la sesión anterior. A cada equipo proporcioné una hoja pidiéndoles realizar un dibujo, esquema o escrito (o todos a la vez) donde plasmaran el material que utilizarían para compartir señas en la escuela, les comenté que de primera instancia el periódico mural era una propuesta mía pero que ellos eran libres de elegir lo que consideraran más llamativo o creativo; fui muy puntual en decirles que antes del bosquejo compartieran ideas, dialogaran y acordaran el material en conjunto.

Mientras las y los alumnos planeaban su material y hacia su bosquejo, me llamó la atención que participaron muy bien, estaban emocionados dando ideas; algunas más complejas y otras más sencillas, pero lo importante es que era desde su visión, desde sus gustos. El equipo de Yurem le explicaba en todo momento con señas, él se veía muy interesado en lo que se iba a hacer.

Finalmente, los equipos terminaron el bosquejo; nadie eligió el periódico mural, sino que dos equipos decidieron construir una carpeta que contuviera señas; otro una imagen gigante de una conversación escrita y en señas de whatsapp, un cuarto equipo hacer un mapa

mental gigante y el último unos carteles con señas. Después de la actividad, los secretarios de grupo anotaron en su cuaderno de equipo el material que necesitarían para la siguiente sesión y los nombres de los responsables para llevarlo.

La tercera sesión se desarrolló el 26 de abril, a las 13:00 horas, cuando los secretarios de los grupos cooperativos leyeron el diario, y empezaron hacer la revisión del material que cada uno llevó. En este proceso hubo algunas dificultades pues en un equipo no asistió el secretario y el coordinador estaba en la banda de guerra, ensayando para un próximo desfile; en otro equipo otros dos alumnos también salieron al taller de banda de guerra. Por otro lado, en dos equipos uno de sus integrantes no llevó el material correspondiente causando dificultades para la elaboración. Lo que observé es que uno de los grupos buscó la manera de solucionarlo, dibujando, pidiéndome hojas y construyendo con lo que tenían disponible; el otro equipo también trató de hacer lo mismo, pero mostraron disgusto entre ellos. Esta fue la oportunidad para decirles sobre la importancia de la responsabilidad, recordando que en los grupos cooperativo todos se comprometen con las tareas, pues si alguien no lo hace el grupo no puede funcionar como se espera.

Debido a lo anterior, consideré necesario reforzar el compromiso y motivar a los alumnos para que comprendieran que cuando todos cooperan en las actividades, la convivencia y el trabajo es mucho mejor.

El día 30 de abril se llevó a cabo la cuarta sesión, decidí empezar a las 10:00 horas debido a que algunos equipos aún no tenían avances significativos en la elaboración del material por los inconvenientes de la sesión anterior. Pedí que formaran sus grupos correspondientes y prosiguieran en la construcción de éste, recordándoles que, según lo planeado, debían concluirlo. Observé que tres equipos no leyeron el diario de la sesión anterior, posiblemente porque no les recordé; y no lo hice con la intención de que el equipo asumiera esta responsabilidad, la cual era parte de las funciones del secretario, así que recalqué que deberían hacerlo siempre que iniciaran la actividad.

Durante el desarrollo, vi a todos los grupos muy activos, probablemente por el horario en que se trabajó, pues estaban con actitudes más cooperativas, participativas, relajados,

juntos colaborando. Al ver lo anterior, ambienté con música según la preferencia de la mayoría (ya en alguna clase me habían compartido esta información).

Debo decir que esta sesión me gustó mucho por el desempeño que mostraron la mayoría de las y los estudiantes; no obstante, los detalles que observé en algunos equipos fueron que un integrante de un grupo no llevó el material correspondiente (siendo la segunda vez que no lo hacía), manifestando desinterés y diciendo a sus compañeras, a manera de burla, “ay, no quise”. Cuando me acerqué para saber el motivo la respuesta fue: “el viernes no tuve dinero, el sábado fui a jugar fútbol y no pude, el domingo si tenía dinero pero ya muy noche y no me dio tiempo ir a imprimir”, él parecía ser sincero y ligeramente avergonzado, así que pedí al equipo que en futuras decisiones consideraran las necesidades de cada integrante al momento de acordar quién llevaría los materiales o haría ciertas acciones, también recalqué que deberían comprometerse con lo que les correspondía, recordándoles que si alguien no cumplía afectaban a todos (ver figura 17).

Figura 17. Elaboración de material para actividad "Compartiendo señas en la escuela"



De igual manera, en ese mismo equipo una alumna se ausentó con frecuencia lo que alteró la organización, así como la elaboración de productos. Pero previniendo lo anterior, una de las

integrantes llevó el material que inicialmente correspondía a dos de sus compañeros, y por esta razón la elaboración de sus carteles fue posible. Dicha sesión fue muy fructífera y hubo gran avance por parte de los equipos, pero sólo dos lograron terminar.

La quinta sesión se llevó a cabo el día 2 de mayo, a las 10:00 horas. Inicié por pedirles la conformación de equipos e hicieran la lectura del diario, después les recordé que ensayarían para la exposición. Sin embargo, como sólo dos equipos terminaron el material, destiné parte del tiempo para que los demás concluyeran mientras esos dos ensayaban. Antes, proyecté el video titulado *¿Qué es la exposición? (resumen)*, y di la indicación a las y los secretarios para que anotaran las características de ésta en una hoja de papel que previamente había repartido.

Vieron con atención el video y anotaron los puntos importantes. Después de lo anterior, tres equipos continuaron con la elaboración de su material, y los dos restantes empezaron a organizarse para ensayar; sin embargo, en ese momento el director mandó a llamar a los docentes, así que pedí a los grupos continuar la actividad programada la cual no tuve la oportunidad de seguir presenciándola.

El 3 de mayo se llevó a cabo la sexta sesión, iniciando por la formación de los equipos cooperativos y la lectura del acta anterior (teniendo que recordarles). Salí del salón con un equipo para observar su ensayo, mientras otro seguía organizándose, y los demás terminaban detalles de su material. Éste fue bueno así que sólo reforcé algunos aspectos. Después, empezamos la exposición con los grupos escolares correspondientes (asignados en previo sorteo). Acompañé al equipo en su primera presentación donde lo hicieron bien y la mayoría de las y los alumnos del otro grado se mostraron atentos; no pude asistir a su segunda presentación pues tenía que atender a otro equipo que ya estaba listo para exponer, sin embargo, me comentaron que les fue mejor en esta segunda, pues las y los estudiantes fueron más participativos y les preguntaban señas; de los grupos contemplados para visitar ese día, sólo quedó pendiente uno debido a que no asistió (ver figura 18).

Figura 18. Exponiendo señas con carteles



El mismo día otro equipo también expuso su material, con ellos fui a las dos presentaciones; la primera porque decidí hacerlo con todos los equipos, pero la segunda debido a que no estaba el docente encargado del grupo y por lo mismo, noté timidez en ellos y ellas. Fue notorio que en la primera exposición mostraron mucha seguridad, pero en la segunda estaban temerosos, incluso olvidaron detalles importantes, sólo una alumna se mantuvo y trató de rescatar a su equipo ampliando detalles del tema que otros de sus compañeros ya no pudieron expresar.

Observé que esto les desanimó, a pesar de ser un equipo que trabajó muy bien en las sesiones; lo que les volvió a reanimar fue que una profesora les felicitó por su trabajo y por el material elaborado (dos cuadernos de señas) los cuales obsequiaron a los grupos. Después, un integrante del equipo caminando sin detenerse me dijo “ya ve maestra, por eso no es bueno ensayar, porque nunca sale como ensaya”, sin embargo, no tuve la oportunidad de analizar con él la situación, y hacerle ver la manera en que sí les ayudó practicar debido a que el alumno siguió caminando, casi corriendo, a comprar sus alimentos para el receso. Ante ello,

me pareció muy pertinente la retroalimentación en otra sesión. Finalmente, como tres equipos aún no exponían, la actividad se extendió a otra sesión.

El lunes 7 de mayo, a las 12:00 horas, se realizaron las exposiciones pendientes. De los tres equipos que faltaban, dos estaban listos, así que antes observé su ensayo haciendo sugerencias para mejorar su presentación. Uno de los equipos tenía que presentarse en tres aulas y el otro a una y en dirección; inicié por acompañar al segundo equipo donde además estaba Yurem, ellos empezaron su presentación con tercer grado.

Me sorprendió la seguridad con que el equipo de Yurem realizó su exposición, una alumna explicaba con mucha fluidez y pedía que los demás siguieran las señas que hacía su compañero sordo; éste hacía las señas con paciencia mientras observaba y seguía las señas del libro que construyeron. Las y los alumnos de tercero mostraron mucho interés y participación, así que la presentación se extendió en tiempo. Por lo anterior, tuve que dejarlos y dirigirme a observar al otro equipo. Este último también contó con muchas habilidades de comunicación por parte de algunos integrantes para explicar y hacer señas, aunque al final me compartieron los problemas a los que se enfrentaron inicialmente, relacionados con dificultades de ciertos compañeros para hablar en público. (Ver figura 19).

Figura 19. Exponiendo señas con cuaderno



El tercer equipo, concluyó más tarde su material logrando exponerlo solamente en un grupo escolar de los dos que tenía asignados, sin embargo, la exposición fue muy breve y no se consiguió despertar interés en la audiencia, al final hice unas precisiones para que mejoraran. Fuera del aula, les pedí ensayar más y organizarse para la siguiente exposición, no obstante, ya no pude presenciar su ensayo por el tiempo corto que teníamos, así que les sugerí ensayar en casa, de manera individual, de acuerdo con su organización.

Pude observar que dentro de los equipos había alumnos y alumnas muy hábiles para expresarse, que vencieron pronto el nerviosismo, pero otros y otras prefirieron aportar lo mínimo posiblemente por el temor que les causaba estar frente al público. Por otro lado, observé que algunas y algunos profesores mostraron interés por el tema y motivaron a sus estudiantes para la participación, sin embargo, hubo quienes mostraron apatía pues no intentaron reproducir las señas que se les mostraban las y los adolescentes expositores. Lo curioso fue que, donde el profesorado estuvo desinteresado su grupo también fue indiferente a la exposición; pero donde el docente participó y manifestó iniciativa, el estudiantado también se involucró activamente.

Uno de los equipos, que ya había expuesto en aula y ahora debía hacerlo en la oficina del director, no pudo debido a que el director estaba atendiendo a docentes, padres y madres de familia, así que se reprogramó para el siguiente día; al igual que el tercer equipo, quienes, al tener dificultades en la elaboración de su material —el cual fue muy creativo pues era una conversación gigante de whatsapp—, sólo pudieron presentarse en uno de los dos grupos asignados. Cabe señalar que este último presentó varios problemas para organizarse y asumir compromisos, y, además, por el atraso en tiempo que llevaban, ya no pude estar con ellas y ellos en su ensayo así que sus compañeras y compañeros —que ya habían expuesto— les apoyaron para esta última acción.

El día 8 de mayo, a las 10:30 horas, los dos equipos concluyeron sus exposiciones. Observé que la mitad de quienes expusieron en dirección (incluyendo a Yurem) lo hicieron con mucha seguridad y fluidez, pero la otra parte se mostró pasiva y tímida, dejándome notar que en dicho equipo había una centralización de la palabra por parte de ciertos integrantes.

El otro equipo fue al aula correspondiente, y pese al ensayo, organización y experiencia que ya poseía, observé mucha inseguridad, cambiaron las cosas en el último momento (por voluntad de un integrante), y no lograron cumplir el propósito central (parecía que hacían la actividad sólo por cumplir, pero no con un sentido), así que tuve que intervenir al final de su participación para auxiliarlos. Después, fuera del aula, les hice una serie de observaciones que me parecieron necesarias donde me compartieron grandes problemas de comunicación, falta de compromiso por parte de algunos compañeros, trabajo individual más que cooperativo, por lo que consideré que requería mucho de mi apoyo, pues era probable que no hubiera motivación para el aprendizaje cooperativo que les permitiera descubrir las ventajas de trabajar en conjunto.

B) Juego con señas, escritura y cuerpo

La primera sesión se desarrolló el 9 de mayo, a las 8:45 horas, pedí a las y los alumnos formarse en grupos cooperativos y una vez integrados, les comenté que iniciábamos con una segunda actividad la cual se diseñó considerando sus gustos e intereses según resultados de una prueba previamente aplicada. Les compartí que la idea original era una representación teatral muda, pero debido a que identifiqué poco interés en ésta decidí replantearla, pero partiendo de sus preferencias, lo cual estaba relacionado con acciones físicas. Observé en las y los jóvenes cierta curiosidad por conocer de qué se trataba; así como sonrisas y miradas de sorpresa al escuchar “físicas”.

Antes de explicar más a fondo, proyecté el cortometraje *The power of teamwork*, el cual no les presenté antes —como estaba previsto en la actividad anterior—, por problemas de organización con el tiempo. El video les pareció divertido debido a que era animado y al final retroalimenté abordando lo importante de laborar conjuntamente; algunos estudiantes, motivados por la proyección, aportaron que además trabajar cooperativamente implicaba “ayudarse entre todos” y “hacer algo todos”.

Posteriormente, les felicité por haber concluido la actividad uno y empezar con la dos; vi caras de sorpresa por la felicitación y con ayuda de diapositivas, presenté un balance del trabajo previo destacando las fortalezas y dificultades que ellos expresaron al finalizar el

mismo; les recomendé que mantuvieran las primeras y superaran las segundas en esta nueva oportunidad de trabajo cooperativo.

Pedí a un alumno leer el nombre de la actividad y el propósito, conforme avanzaba la presentación las y los alumnos se mostraron ansiosos por conocer a detalle de qué trataba, su atención era buena y curiosa. La siguiente diapositiva mostraba un esquema con los juegos propuestos (balón loco, baloncesto con tarjetas, seña-basta, dado con señas y carreras), y de manera general expliqué cada uno, indicando que debían hacerse modificaciones para que fueran más divertidos; inmediatamente las y los alumnos quisieron elegir, así que les comenté que sería por sorteo el cual enseguida se realizó; por error escribí dos veces el mismo juego así que se volvió a repetir corrigiendo dicho error; lo anterior alegró a algunos equipos que querían cambiar de juego (los favoritos eran las carreras y balón loco), después, la mayoría quedó conforme, les dije que podían hacer intercambios si lo deseaban; pero esto no fue posible debido a que algunos equipos no quisieron.

Hecho lo anterior proporcioné a los equipos, de forma escrita, la descripción de cada juego; emocionados leyeron de qué se trataba. También facilité los nuevos formatos para su cuaderno de equipo (plan de trabajo, diario de las sesiones, compromisos por sesión, auto-evaluaciones), y pedí llenar el plan de trabajo. Noté que en esta parte de la sesión algunas y algunos tuvieron rechazo a esta acción (se veía en sus expresiones faciales, como de flojera); incluso tardaron en hacerlo pues se distraían. Traté de apoyar a los equipos en el llenado que, con cierta pereza, lograron concluir antes de la llamada al receso. Para finalizar, pedí que llevaran ideas para la siguiente sesión sobre cómo modificar su juego.

La segunda sesión se desarrolló el 10 de mayo a las 9:00 horas, en la cual pedí a las y los alumnos formarse en grupos cooperativos y leer el diario de la sesión anterior (10 minutos para esta acción). Posteriormente, proporcioné a cada equipo una hoja donde anotarían las reglas del juego, así como un formato de planeación que incluían propósito, acciones, tiempo, recursos, sistema de puntuación. Las y los adolescentes empezaron por las reglas del juego, las cuales no representaron muchas dificultades para los equipos y posteriormente iniciaron el llenado del formato de planeación.

Observé un poco de dificultades para plantear el propósito del juego, pero cuando les orienté noté que les fue más fácil hacerlo. En cuanto a las acciones, las y los estudiantes tuvieron muchas dudas para establecerlas dejando ver que les costaba ser autónomos, así que, por lo mismo, organizar un juego fue una tarea complicada. Debo decir que de alguna manera y en cierto momento, me sentí frustrada y desesperada, y a algunos equipos les hablé molesta, sobre todo los que esperaban que les dijera cómo hacerlo y que no aportaban ideas. Entiendo que estaban en un proceso de construcción de su aprendizaje, cambiando de rutina de trabajo (de una más individual a una que implicaba desarrollar competencias de comunicación y cooperación), pero en ese instante no lo valoré así y me sentí irritada al ver que no era tan sencillo como lo esperaba.

Entre guiar, mostrar videos a algún equipo para despertar ideas, correcciones, llamadas de atención, así como también buenas aportaciones y dinamismo de algunos equipos, lograron casi terminar su planeación; aunque dos de ellos aún no esclarecían bien lo que harían. Antes de terminar, acordaron el material que debían llevar para la siguiente sesión.

Debido a que el día 16 de mayo se entregaron calificaciones a los padres de familia, iniciamos la tercera sesión a las 12:00 horas. Habían pasado cinco días de diferencia entre la pasada y ésta, así que mi temor era que la mayoría no llevara su material de trabajo pues había identificado que cuando dejaba pasar varios días entre sesiones las y los alumnos olvidaban los compromisos anteriores, sin embargo, tuve la sorpresa que sólo fueron tres estudiantes quienes no llevaron lo pactado; por desgracia, dos de tres, frecuentemente no cumplían con los acuerdos escolares lo que me frustró un poco al no lograr que se responsabilizaran más.

Con los recursos al alcance las y los alumnos empezaron a hacer el diseño de su material, todos los equipos trabajaron activamente; sólo uno estuvo un tanto pasivo debido a que un recurso importante faltó (una caja para construir un dado), así que aprovecharon para aumentar más acciones a su juego (dado con señas) pues nos les quedaba muy claro cómo hacerlo más divertido. Esta sesión fue muy corta debido a que en esta semana el grupo tenía la responsabilidad de asear la escuela —no aulas—, así que tuvimos que suspenderla hasta donde habían avanzado. Antes, les exhorté para llevar todo lo necesario en la sesión cuatro, pues sería la última antes de la aplicación de los juegos, y todos deberían estar listos.

Debo decir que hubo un equipo que me preocupó por encima de los demás, sobre todo por su dificultad de comunicación y su manejo de emociones, cada vez que iba eran quejas entre ellas y ellos; algún integrante quería imponerse, alguien no daba ideas o no hacía algo y tampoco seguían lo planeado; en la primera actividad tuvieron muchas dificultades para colaborar juntos y esta vez volvieron a repetir la situación; iniciaban con buenas propuestas, pero terminaban por desorganizándose por cuestiones de actitud.

La cuarta sesión se llevó a cabo el 17 de mayo e inició a las 10:00 horas; pedí a los alumnos que conformaran los equipos de base y leyeran el diario de la sesión anterior. Ésta estuvo destinada para terminar los materiales del juego y afinar detalles; casi todos los equipos cumplieron con los recursos lo que les permitió continuar con la elaboración y su perfeccionamiento. Sin embargo, uno de los integrantes de un equipo no volvió a llevar una caja que serviría como dado; lo supe porque lo observé de lejos. En un principio me sentí molesta por la falta de interés y compromiso del adolescente, pero antes de acercarme a él pensé la manera de intervenir de manera prudente, evitando situaciones de tensión (ver figura 20).

Figura 20. Construyendo material para actividad "Juego con señas, escritura y cuerpo"



Pasados unos minutos me dirigí a aquel equipo, y pregunté si todo iba bien; por unos segundos hubo silencio, hasta que una alumna dijo: “es que Dagoberto no trajo la caja”. Volteé la

mirada al alumno, quien ya la esperaba con una actitud ligeramente a la defensiva —algo común en él—, así que con toda tranquilidad y en actitud amigable dije “Dagoberto ¿qué pasó hijo, otra vez?”, él contestó de manera relajada “se me olvidó maestra, bueno sí me acordé pero ya era muy noche”, enseguida sugerí que lo solucionaran pero al ver un poco de confusión en sus rostros asociada al no saber cómo, les propuse pidieran una caja al maestro encargado del reciclaje en la escuela, quien probablemente tendría; esto fue positivo porque el alumno de inmediato pidió a otro compañero suyo acompañarlo y se dirigieron en busca de la caja teniendo éxito. Después de lo anterior, el quipo pudo hacer su material, donde todos estaban colaborando y parecían muy a gusto.

Otro de los equipos, el cual tuvo complicaciones para la comunicación en la actividad inicial de aprendizaje cooperativo, siguió teniéndolas. Cada vez que me acercaba existían quejas y disgustos internos, después de que los oía y aparentemente quedaba todo solucionado, continuaba apoyando a otros equipos, pero al regresar seguían con la misma situación. Después de llamadas de atención, paciencia y orientación, el equipo logró terminar esta sesión aceptablemente. Por su parte, los demás equipos trabajaron muy bien; el equipo donde se ubicaba Yurem le explicaban en señas y trataban de participar en su totalidad; quizá la dificultad que ahí encontré fue que una alumna quiso en un principio hacerlo todo, pero al final reflexionó y compartió tareas y responsabilidades con los demás.

El receso inició a las 11:00 horas, las y los alumnos salieron a desayunar; a las 11:35 horas continuaron con sus actividades. Les recordé que el lunes 21 de mayo sería la aplicación de los juegos así que debían concluir el material ese mismo día para que estuviera listo para la fecha programada. A las 13:50 horas pedí que guardaran todo (antes me había asegurado de que hubieran concluido en su mayoría) pues todavía nos tocaba la limpieza de la escuela esa semana.

El lunes 21 de mayo a las 9:00 horas inició la quinta sesión, en esta dimos comienzo a la aplicación de los juegos en la cancha de la escuela; antes de empezar consideré que todos los equipos estuvieran listos, e incluso se preparan para dar las indicaciones a sus compañeros. Establecí el orden en que pasarían y les aconsejé tener un buen desempeño y divertirse, pero siempre de manera respetuosa hacia los demás. El día estaba un poco soleado, así que nos apresuramos antes de que el bochorno se intensificara. Ya en la cancha, cada equipo

colocó su material en ciertos lugares indicados previamente. Posteriormente hicimos cinco minutos de calentamiento físico para después dar comienzo a la actividad.

El primer juego fue el dado con señas, al inicio los alumnos organizadores se mostraron nerviosos y cuando les pedí comenzar, Dagoberto, integrante del equipo que coordinaba, con actitud apática dijo “ya cumplí mucho si yo nunca cumplo” y rio junto con otros que secundaban siempre sus bromas; ignoré lo anterior e insistí en que empezaran a dar indicaciones y ante la presión de las miradas, una alumna del equipo tomó la iniciativa. En un principio las instrucciones fueron confusas y los demás no lograban clarificar de qué trataba este juego, así que los apoyé un poco, lo que les dio seguridad y enseguida aclararon las dudas; Dagoberto se involucró inmediatamente de manera activa, y cuando lo hacía, lograba demostrar el liderazgo que poseía pero que desafortunadamente, desde mi punto de vista, era más aprovechado para molestar a los demás que para su propio aprendizaje. La actividad resultó ser entretenida, la mayoría demostró sus conocimientos en señas, ya con mucho mejor dominio. Entre risas y gritos el juego cumplió su finalidad (ver figura 21).

Figura 21. Dado con señas



El segundo juego fueron carreras; el equipo que coordinó se encargó de que se usaran pelotas y costales; en cada esquina las y los corredores levantarían frases y palabras escritas para reproducirlas en señas cuando llegaran a la meta.

Al principio todo marchó muy bien, las y los alumnos participaron gustosos y de manera competitiva (algo que les gusta hacer en las actividades físicas), sin embargo, uno de los estudiantes, al ver que un compañero de su equipo se atrasó y por lo mismo lo relevó tarde en comparación con otros equipos, ya no hizo la actividad de manera positiva, sino que avanzó con apatía (a pesar de gustarle el deporte). Este alumno al que nombraré Samuel es muy amigo de Dagoberto, quien al ver la acción siguió a su compañero adoptando la misma actitud y, como a este último lo siguen algunos de sus compañeros, dos más mostraron actitudes apáticas también. Me desanimó un poco, pero seguí con la actividad. Por su parte los demás se divirtieron e hicieron las señas que recogían en cada esquina de la cancha. Lo más gratificante de esta actividad fue que Yurem se divirtió mucho y me motivó ver que leía las oraciones (recordando que al principio del ciclo escolar casi no lo hacía) interpretándolas adecuadamente en señas; esto hizo darme cuenta de que los esfuerzos estaban dando frutos.

Llegó el tercer juego, cuando uno de los coordinadores era Yurem. Se llamó baloncesto con tarjetas y consistía en lanzar tiros a las canastas, si encestaban sacaban una tarjeta con una palabra la cual debían decirla a su equipo en señas y estos a su vez, si la entendían, la escribían en cartulina; cada ronda era de cuatro tiros (cuatro tarjetas por ronda) para al final formar una oración.

Fue una actividad tranquila y entretenida, que favoreció a controlar un poco la adrenalina del juego anterior. Los equipos trabajaron muy bien, aunque uno tuvo molestias entre sus integrantes (el mismo que estuvo teniendo dificultades para comunicarse adecuadamente), después de mediar la situación colaboraron tranquilamente y con mejor disposición. Llegó la hora del receso, así que los dos juegos faltantes se realizarían después del mismo; las y los alumnos ya estaban algo cansados y con hambre (al igual que yo), así que salimos muy alegres a tomar agua y comprar alimentos.

Después del receso, las y los estudiantes realizaron el juego de Seña-basta, donde prácticamente eran las reglas del “tradicional Basta” pero en este caso sería usando

debían jugar una “reta” y al anotar el mayor número de goles, según el balón marcado, serían las señas que harían después.

La primera “reta” fue entretenida y los equipos hicieron las señas correspondientes al número de goles y balón (sacando papelitos según el campo semántico correspondiente). Ya para ese momento eran las 13:00 h y dos grupos de tercero salieron a esa hora. Sin embargo, cierta cantidad de adolescentes de dichos grupos estaban observando el juego, lo que inquietó a las y los alumnos del primero A, especialmente a Dagoberto y Samuel, quienes trataron de llamar la atención de los espectadores, así que comenzaron a gritar groserías, insultar a sus compañeros (quienes ya se estaban molestando por dicha actitud) y rompían las reglas del juego.

También me incomodé por tal agresión así que le llamé la atención (pidiéndole respeto hacia los demás) pero siguió en necedad. Dagoberto aprovechó la situación y se unió a él, junto con otros que sólo se reían de lo ocurrido, además, se mofaban de algunos compañeros; por como jugaban, por como corrían, etcétera, pero lo que colmó mi paciencia fue que lanzó una tarjeta de cartón del juego previo y golpeó cerca del ojo a un adolescente; enseguida lo miré con cara colérica, así que irritada, decidí suspender la actividad y dirigimos al salón.

Ya dentro del aula, donde posiblemente pensaron que los regañaría, estos alumnos iban preparados con actitud irónica para sacar provecho de mi irritación, pero fue lo contrario, los felicité a todos porque la actividad salió bien, a excepción de lo ocurrido al final. De manera tranquila les pedí me dijeran cómo les había parecido la misma, la mayoría dijo que fueron divertidas y les gustó (pregunté a Yurem en señas y también dijo haberle gustado). Aproveché para decirles que debemos respetarnos y que debemos evitar acciones como las últimas; al respecto, Samuel enseguida comentó que no le gustó que le echaran la culpa de pegarle a su compañera, que no fue a propósito; lo escuché y le dije que estaba bien pero que no era la manera de reaccionar en una situación así —la estudiante insistió que sí lo había hecho a propósito—, y él le gritó para negar esta afirmación (regularmente se enojaba muy rápido y alzaba la voz).

Dagoberto dijo que los juegos le gustaron “más o menos”; el último más porque echó “relajo”, también expresó agradarle las actividades más agresivas donde puedan jugar

“pesado”, a esa idea también se sumó Samuel y otro alumno. Dagoberto también argumentó que pegarle a su compañero con la tarjeta no fue a propósito, aceptó haberla aventado pero que el viento la cambió de dirección; le pedí que se disculpara, y así lo hizo (aunque riéndose con un toque irónico). Por su parte, los demás estaban a gusto con lo realizado, aunque lamentaron no poder haber concluido el último juego por la situación presentada. Para saber un poco más, y de manera improvisada, les pedí sacar una hoja y un lápiz para contestar tres preguntas sobre la actividad: ¿qué me gustó?, ¿qué no me gustó? ¿en qué podemos mejorar como equipo?

Me fueron entregando la hoja con las preguntas contestadas y salieron del aula —pues ya eran 13:50 horas—. Cuando casi todos salían, pude ver por la ventana a varias alumnas y alumnos muy contentos, bromeaban y un par de ellos abrazándose (en un término no exagerado). Eso me llenó de satisfacción pues a pesar de lo ocurrido al final, se marcharon contentos con lo realizado. Posteriormente, a leer las respuestas me percaté que la actividad fue de su agrado, aunque como era de suponerse, no les gustó lo último por la situación dada y por algunas actitudes; también reconocieron que fueron capaces de reconocer en qué podían mejorar dentro de sus equipos. No dio tiempo de que hicieran la autoevaluación del cuaderno de equipo, pero esta valoración fue muy significativa.

Debo confesar que, en lo personal, cuando nos dirigíamos al salón después de las actitudes negativas de algunos alumnos, iba enojada y decidida a llamarles fuertemente la atención (hasta pensé en un reporte), pero en el trayecto medité rápido mi actuar, no quería echar a perder esta actividad ni que se fueran con un “mal sabor de boca”, así que las acciones de parar el juego cuando ya se tornaba incómodo, marcharnos al salón, relajarnos, preguntarles sobre lo que les gustó y no, escucharlos y leerlos (en sus respuestas a las preguntas); fue la mejor decisión que pude tomar.

C) Cuento escrito y en señas

La primera sesión se realizó el martes 29 de mayo, a las 9:00 horas. Pedí a las y los alumnos que formaran los equipos de base y una vez reunidos presenté las diapositivas de la tercera actividad, recordándoles que era la última de los grupos cooperativos y, por lo mismo, ya tenían experiencia para trabajar en conjunto así que esta vez lo tendrían que hacer mejor.

Enseguida mostré el propósito pidiéndoles a un alumno que lo leyera en voz alta. Posteriormente, les recordé algunos cuentos que habíamos visto en clases anteriores, y a manera de lluvia de ideas, recordaron las partes que los componían.

La siguiente diapositiva mostró los temas que podrían abordar en los cuentos, los cuales estaban relacionados con el quinto bloque, pero también algunos libres y de relevancia actual, así como de valores; la intención fue ser más flexible para que los alumnos tuvieran más opciones de elegir algo de su agrado. Para complementar, presenté un video con un cuento en señas titulado *Yo siempre te querré*, en donde las y los alumnos identificaron fácilmente que se incluían señas, escritura, imágenes y audio.

Al principio las y los estudiantes no se notaron muy motivados; incluso algunos con rostro de incertidumbre ante la actividad (posiblemente pensaron que debía ser igual al cuento que les presenté en la televisión), así que aclaré que no debía ser precisamente grabado, que había otras opciones como escribirlo en papel bond, dramatizarlo o hacerlo en guiñol; lo importante era que debía contener los cuatro elementos previamente identificados (señas, escritura, imágenes y audio).

A partir de lo anterior, las y los alumnos empezaron a aportar ideas enriqueciendo la sesión. No obstante, varios adolescentes hombres salieron a jugar un torneo que había en la escuela, por lo que aproveché para quedarme con los demás y aclarar dudas que les permitiera tener más lucidez sobre la actividad. Esto último ayudó a que empezarán a proponerse opciones desde sus alcances e imaginación; lucían más animados y compartían ideas sobre cómo podrían presentar su cuento.

El día 30 de mayo del 2017, a las 10:00 horas se realizó la segunda sesión. Las y los alumnos formaron los equipos de base y entregué el nuevo material del cuaderno de equipo (plan de trabajo, diario de las sesiones, autoevaluación, temas y una hoja para organizar su cuento). Volví a proyectar la diapositiva con las temáticas que podían abordar y enseguida empezaron a dialogar entre ellas y ellos para definir de qué trataría su cuento. En un principio tuvieron dificultades, así que sugerí iniciaran con un “había una vez” y como ejercicio construimos una historia entre todos, comencé con “había una vez una niña que estaba muy feliz porque”, y pedí a cada equipo completara la idea hasta construir una narración, esto fue muy

útil y ayudó bastante a que empezaran a imaginar. Las temáticas en las que se centraron fueron sobre contaminación, avance de la tecnología, modificación genética y amistad.

Pensé que se les complicaría la redacción del cuento debido a que era un tipo de escritura colectiva de la cual no tenían mucha experiencia —por lo menos en su primer grado de telesecundaria—, pero me sorprendió que los equipos pronto lo construyeron, incluso uno lo terminó bastante rápido; éste había tenido problemas de comunicación en las otras actividades pero esta vez observé a todas y todos trabajando en la historia, así que se los reconocí verbalmente; no obstante, una integrante del equipo comentó “bueno aportamos más yo y Joana, y Samuel menos”. Enseguida el joven se molestó al escuchar dicho comentario pues argumentó que él llevaba el registro lo cual era algo “difícil” y también había aportado ideas; se enojó tanto que se regresó a su lugar dejando a su equipo en mi escritorio. Le pedí que volviera, pero se negó, con un semblante de enfado; cabe señalar que este adolescente se encoleriza con facilidad y el que no hayan reconocido su esfuerzo le provocó gran incomodidad.

Pedí al equipo regresar a su lugar y les acompañé. Me acerqué a Samuel y le dije que se relajara un poco pues yo había observado su esfuerzo, que el comentario de su compañera no había sido mal intencionado; él escuchó y no dijo nada, después les comenté que cada uno aportaba algo, desde sus habilidades y conocimientos, ya sea mucho o poco, todas y todos compartían algo valioso. Posteriormente, y a pocos minutos, el alumno se volvió a integrar; algo que me sorprendió porque es un adolescente que tarda en “hacer las paces” con los demás.

Durante la construcción del cuento, algunos equipos estaban confundidos, así que los apoyé con algunas ideas para que siguieran armando su redacción. El equipo de Yurem fue el último en terminar debido a una alumna que había decidido ser la que lo haría; ante esto les comenté que era una historia en equipo, no individual, después de eso empezaron a hacerlo en conjunto; mientras una escribía, los demás opinaban y otra alumna le interpretaba en señas a Yurem, incluso él y otras dos alumnas decidieron que la temática fuera sobre animales (quizá porque él conoce bien las señas y palabras de éstos). Posteriormente, todos los grupos cooperativos terminaron satisfactoriamente su cuento.

La sesión 3 se llevó a cabo el día 30 de mayo, en horario de 10:20 horas, en ésta las y los alumnos se reunieron para terminar detalles de su cuento; a pesar de haberlo terminado la clase anterior la mayoría no había sido revisado por mí para corregir ortografía y redacción. Examiné cada uno y brindé las sugerencias necesarias para mejorarlo, cada equipo se apresuró a corregirlo pues pronto saldrían al receso y no querían salir tarde. La sesión fue corta y muy tranquila, veía a la mayoría concentrados en la actividad. Por último, antes del receso se organizaron para llevar el material necesario para la siguiente sesión.

La sesión 4 se realizó el día 31 de mayo, cuando cada equipo inició con la lectura del diario. Posteriormente, empezaron con la construcción de su material para presentar el cuento; algunos decidieron hacerlo en papel bond, otros en un libro gigante donde llevaron papel cascarrón, recortes y cartulinas; otros llevaron un celular para hacerlo en video. Ese día todo marchó muy bien, las y los alumnos trabajaron activamente; el ambiente era agradable y cada uno sabía qué hacer. A pesar de lo anterior, dos equipos no llevaron el material correspondiente, así que lo pidieron en otra aula con el compromiso de recuperarlo la clase siguiente. En esta sesión me sentí un poco extraña, pues observé que el estudiantado era más autónomo, y únicamente me pidieron apoyo para dudas muy concretas; esto me dio gran satisfacción porque consideré que el trabajo en grupos estaba dando resultados.

En la sesión 5, realizada el 1 de junio, los grupos cooperativos leyeron el diario de sesiones y continuaron el material pendiente para la presentación del cuento. Cada equipo pronto se organizó y continuó con la actividad, nuevamente observé que trabajaban de manera autónoma y amena, sabían qué hacer, y cada uno hacía algo en un ambiente agradable dentro del salón. Me acerqué a los jóvenes para preguntarles si tenían dudas, la mayoría no, sólo algunos me pidieron sugerencias para mejorar su material. En lo personal, me sentí animada por la actitud de las y los estudiantes, incluso nos tomamos fotos mientras se construían el material pues ese día todos estábamos felices (ver figura 23).

El día 4 de junio se llevó a cabo la sesión 6, iniciando a las 10:00 horas. Los alumnos se formaron en grupos cooperativos y les recordé leer el diario de la sesión anterior. Una alumna, siempre cumplida, olvidó hacerlo, por lo que un integrante del mismo se enojó y me informó —percibí que la intención de él fue que le llamara la atención a su compañera, quizá porque no es frecuente que ella reciba una llamada de atención — me acerqué al equipo y le

dije a ella que debería anotar sus pendientes y ser más cuidadosa—, enseguida observé la cara de satisfacción del alumno, pero también les dije que era la primera vez que la joven olvidaba algo, que siempre trataba de cumplir, incluso hacía tareas que no le correspondían con la finalidad de salvar a su equipo, que deberían ser comprensivos en esta ocasión. El joven quitó esa risa de triunfo y por su actitud reflexionó que era cierto lo que les había dicho, aunque, desde lo que yo percibí, estaba con cierto gusto de que alguien más, que no fuera él, hubiera olvidado algo.

Figura 23. Elaborando cuento



En esa sesión dos equipos casi terminaron el material para presentar el cuento, sólo eran detalles mínimos que les habían faltado. Mientras tanto los demás estructuraban, con apoyo mío, el cuento en LSM, evitando así que fuera en español signado (es decir traducida palabra por palabra), sino que debía ser interpretado respetando la estructura gramatical de la LSM, lo que facilitaría que Yurem comprendiera las historias. A pesar de que esta sesión fue un poco “agitada” y empezaba a sentirme abrumada pues algunos ya habían terminado, mientras otros tenían detalles con el material y lo estaba estructurando en señas, todos los equipos lograron concluir. Por último, agendé la fecha de presentación para el 7 de junio; dejando

dos días intermedios con la intención de que las y los estudiantes tuvieran espacio para practicar las señas.

El día 7 de junio se llevaron a cabo las presentaciones de los cuentos; tres equipos lo hicieron antes del receso y otros dos continuarían después del mismo. No obstante, el director mandó a traer a los profesores una vez terminado el receso para tomar acuerdos, lo que me llevó a posponer a estos últimos equipos para el siguiente día. El 8 de junio hubo nueve alumnos de otro grupo debido a que su profesora tuvo que ausentarse, por lo que fue productivo ya que otros estudiantes de la escuela tuvieron la oportunidad conocer algunas señas. El grupo estuvo atento, aunque en la primera historia hubo burlas al ver a sus compañeros en un video, algo “raro” para ellos y a la vez emocionante.

Observé que Yurem estaba muy atento a las historias, y algunas cosas le daban gracia y sonreía; en cada cuento pregunté si había comprendido y con una sonrisa en la cara me decía que sí, sólo en una ocasión me comentó no entender las señas de una de sus compañeras, y la verdad es que la alumna se puso nerviosa que olvidó algunas o las hacía diferentes, así que, de manera general, recapitulé la historia para que Yurem comprendiera mejor.

Como ya lo mencioné, el día 8 de junio dos equipos hicieron su presentación de cuentos. El primero que pasó fue donde Yurem participó, antes debo decir que él realizó los dibujos pues es una habilidad que tiene muy desarrollada y la realiza con rapidez, sin embargo, escribió muy poco debido a que estaba aprendiendo y sentía inseguridad para hacerlo. Aun así, él sabía perfectamente lo que decía su cuento pues sus compañeras en todo momento le explicaban en señas y lo hacían parte de la construcción de este. Yurem explicó en señas la primera parte de este (el inicio), posteriormente otra interpretó el desarrollo y finalmente una más el final. La narración estuvo acompañada de un audio, el cual tuvo un error y confundió al grupo, pero al final se aclaró que fue una falla y que en general fue bueno el esfuerzo, pero esto no logró satisfacer al equipo de Yurem quien se mostró un poco desanimado por su pequeño error (ver figura 24).

El otro equipo presentó su historia, lo hicieron de manera fluida y segura. Después de preguntar a Yurem si había entendido y decir que sí, se mostraron satisfechos por haber logrado que su compañero entendiera el cuento. No tuve oportunidad de que realizaran su

autoevaluación pues hubo muchas interrupciones por motivo de un evento que se planeaba en la escuela (actividades del Día del Estudiante), así que el tiempo se alargó y decidí que fuera para el siguiente día.

Figura 24. Presentación de cuento en señas



3.3.3 Narración de actividades permanentes: Mediación lingüística entre la LSM y el español

En este apartado se describe lo ocurrido en cada una de las actividades programadas. Una de ellas empezó a realizarse desde el mes de febrero de 2018, que fue el curso de LSM que dio inicio en dicho mes. Posteriormente las demás actividades comenzaron en el mes de marzo. A continuación, relataré lo que sucedió en cada una.

A) Cuaderno y clases de señas

Las clases se empezaron a desarrollarse el 13 de marzo y estuvieron contempladas para 25 horas. Antes de iniciarla comenté a las madres y padres de familia en una reunión, que sus hijas e hijos llevarían una clase en señas que implicaría un horario a la semana (martes y jueves de 13:00 a 14:00 horas) y una evaluación como las demás asignaturas, debido a la importancia que requería el conocimiento de la lengua de señas para comunicarse con Yurem.

Debo decir que no hubo objeción, al contrario, existieron comentarios positivos hacia este nuevo conocimiento. De igual manera informé al director de la escuela, el cual mostró buena disposición para que el horario fuera modificado para implementar dicha clase.

Durante las clases se reforzaron conocimientos básicos que a las y los alumnos ya manejaban (alfabeto dactilológico, números, colores, animales). De igual manera, se les enseñó el himno nacional en señas con la finalidad de que en el próximo homenaje el grupo los presentara en la escuela. Desafortunadamente, esto último ya no se pudo reproducir por suspensión de clases el día que nos tocaba el acto cívico. Lo anterior desanimó un poco al grupo, pero les comenté que habría oportunidad de presentarlo en otra ocasión; evento que ocurrió meses después.

Debo decir que existieron varios inconvenientes en las clases, lo que orilló a que no todas se llevaran a cabo, algunas por suspensiones y otras porque a esa hora el director nos convocaba a reuniones, así que muchas veces no fueron horas completas o simplemente no se realizaron. No obstante, aproveché varios momentos para reforzar señas con palabras nuevas o las ya conocidas, sin perder la oportunidad de ir enriqueciendo el conocimiento de las y los estudiantes sobre esta lengua.

La forma en que empecé a desarrollar mis clases fue mediante el apoyo de diapositivas, donde ponía imágenes y escribía la palabra, al mismo tiempo que mostraba la seña para que los alumnos la repitieran. En cada una era vocabulario de un campo semántico específico. Al finalizar, pedía que en casa las y los alumnos escribieran la palabra y dibujaran las señas en el cuaderno correspondiente. En el caso de Yurem, como tiene dificultades para la escritura, daba tiempo para que copiara.

En el mes de mayo, en la escuela se instaló el modem de internet para que estuviera al alcance del profesorado, esto facilitó el trabajo porque conectaba mi computadora con la televisión y desde ahí buscaba las palabras que íbamos viendo en cada clase. Lo anterior fue llamativo pues podían ver la diversidad de imágenes sobre una sola palabra.

Nos obstante, como ya lo mencioné, muchas clases no se llevaron a cabo por diversos motivos como juntas, ensayos de bailable de fin de curso, suspensiones y a veces, extensión

del tiempo de otras actividades, y cuando me daba cuenta ya eran casi las 14:00 horas. Por lo que pienso que el horario que elegí no fue una buena opción para esta actividad.

B) Formación docente

A partir del 6 de febrero inicié un curso en línea por parte del Instituto de Pedagogía Aplicada, en cual constaba de tres niveles (durante el desarrollo de esta tesis sólo alcancé a tomar dos) para aprender la lengua de señas mexicana. El primero tuvo como finalidad conocer vocabulario básico de la LSM y el segundo la gramática de dicha lengua. La fecha y horario eran los martes y jueves de 20:00 a 22:00 horas. Las clases del primero se llevaron a cabo los días 6, 8, 13, 15, 20, 22 de febrero; 1, 6, 8, 13, 15, 20, 22, 27, 29 de marzo y 3, 5, 10, 12, 17, 19 y 24 de abril.

Quienes me dieron el curso (una persona sorda y una hipoacúsica), me compartieron diversos elementos de la cultura sorda, como su sentir, la dificultad para comunicarse con oyentes, sus fricciones como grupo, así como sus debates sobre la inclusión. Los temas que vimos fueron alfabeto dactilológico, números, animales, verbos, objetos de la casa, objetos de la escuela, oficios, servicios y alimentos. Otras veces, dialogábamos en señas para practicar, o nos pedían llevar palabras desconocidas.

El último día del nivel uno, me realizaron una evaluación donde tenía que dialogar con personas sordas de diferentes estados; ellos le decían al coordinador si acreditaba este nivel o no. Afortunadamente, mi promoción fue favorable lo cual se comprueba en anexo 5.

Después del primer nivel, me inscribí al segundo, en el mismo horario que el anterior, el cual dio inicio el 1 de mayo del año en curso con una duración de tres meses (hasta julio). Como ya lo mencioné, tuvo la intención de enseñarnos la gramática de la LSM la cual es diferente al español.

Inicialmente hicimos frases usando la gramática de la LSM (tiempo, lugar, objeto, sujeto y verbo), así como la importancia de gesticular a la hora de hacer señas para que el mensaje fuera más claro. En algunas clases seleccionamos algunas canciones en español y fuimos transformándolas en LSM de manera correcta, esto permitió que fuera más interpretar un mensaje en español dejando traducciones que no respetaban dicha lengua.

Otro aporte interesante fue que nos sensibilizaron más sobre las personas sordas y la situación que atraviesan actualmente (en el sistema de salud, educativo y en las políticas públicas). También nos compartieron bibliografía para seguir aprendiendo la lengua de señas, así como nuevo vocabulario que nos permitía hacer pequeños diálogos en LSM.

Cada vez que veíamos un tema o vocabulario nuevo en el curso, yo trataba de transmitirlo a mis estudiantes, así que en cualquier oportunidad que tenía en el aula lo asociaba con el aprendizaje de la LSM y la situación de los sordos en México.

C) Construir un ambiente alfabetizador

Algunos lunes llevé material con vocabulario básico y utilizaba imágenes, palabras y señas para presentarlo, esto con la finalidad de desarrollar la escritura en el alumno con discapacidad auditiva profunda, y en estudiantes oyentes las señas. Cabe indicar que algunas veces no pude llevarlo lunes sino martes, sin embargo, traté de mantener mi aula con palabras escritas y señas para reforzar estas lenguas.

Uno de los recursos que utilicé fueron unas láminas de frutas y verduras, asociadas a un tema de inglés, cuando pegué la fotografía de la fruta, su seña y escribí la palabra; otras fueron sobre cómo plantear preguntas; no obstante, fue difícil buscar imágenes precisas de cada interrogante; en algunas sí pegué iconografías alusivas, pero en otras fue complicado, así que cuando llevé el material, lo ejemplifiqué usando mímica, y por los gestos de los adolescentes, específicamente los de Yurem, fue clara la explicación. Lo anterior fue muy útil porque cuando quería hacer una pregunta se acordaban y consultaban.

También llevé láminas de saludos y despedidas, pero casi no encontré imágenes que ejemplificaran acciones como “nos vemos” o “bien”; así que los representé mediante mímica para que hubiera mayor comprensión. Además, con anterioridad, las y los alumnos realizaron un periódico mural con el alfabeto dactilológico, días de la semana y meses del año, el cual siempre estuvo presente en el salón de clases para consulta del grupo (ver figura 25)

Por otro lado, cuando se diseñaron las actividades de la fase uno y dos, las y los adolescentes construyeron gran cantidad de materiales visuales lo que les ayudó a reforzar su conocimiento en LSM, así como en español escrito, y tener así un aula alfabetizada; cuando

elaboraron sus productos para compartir señas en la escuela, así como sus juegos y cuentos, las y los estudiantes escribían y dibujaban señas que les permitían practicar. Es importante señalar que muchos de estos recursos se quedaron en el aula siempre a disposición de las alumnas y alumnos.

Figura 25. Material para generar un ambiente alfabetizador



3.3.4 Narración de la actividad de cierre: clase en señas, letras y mímica

El día 22 de junio, a las 10:15 horas llevé a cabo una clase en señas que duró 45 minutos. Antes expliqué a los alumnos que no debían emplear la voz para comunicarse, sino que todo sería mediante la LSM y escritura, y si era necesario mímica. El tema que abordé fueron discriminación, como parte del quinto bloque de la asignatura de Geografía. Me apoyé de dispositivos previamente diseñadas y un video. Además, uno de los alumnos se ofreció a grabar la clase.

Inicié por preguntar qué es discriminación, y las y los alumnos con una palabra u oración corta escrita en su cuaderno y con letra grande debían responder. Algunas respuestas fueron “excluir a alguien de un grupo”, “rechazo”, “rechazarlo por enfermedad” las cuales las iba interpretando en señas. La participación del estudiantado me pareció buena porque identificaron algunas actitudes discriminatorias que posiblemente hayan vivido o visto.

Posteriormente, en las diapositivas venían datos e imágenes sobre los grupos más discriminados en México, pedí que lo leyeran mientras tanto yo le interpretaba a Yordi en señas; cabe resaltar que él se sorprendió cuando en la información venían grupos homosexuales (y vio ilustraciones de éstos), su reacción fue de “está mal”; por lo mismo, le expliqué que todos somos diferentes y debíamos respetarnos.

Después, proyecté un video en el cual explicaban cómo es la discriminación en México; no lo encontré subtulado, pero me pareció pertinente debido a que tenía diversas imágenes. Todos estuvieron atentos a éste, y expliqué a Yurem brevemente de qué trataba; aunque por la iconografía, y lo previamente explicado, parecía entenderle. Una vez concluido el video, la siguiente diapositiva explicaba las actitudes que debemos tomar para evitar la exclusión, éstas eran: respeto, dialogar, entender y escuchar. El grupo prestaba mucha atención y me comentaban en señas que estaban entendiendo el tema.

Finalmente, los organicé en parejas y pedí realizaran un cartel para evitar la discriminación en escuela y casa. Para esta actividad proporcioné plumones, papel y pedí que recortaran imágenes del periódico que había en el salón, así como de libros viejos que al inicio del ciclo escolar llevaron. Durante el desarrollo de ésta, di acompañamiento a algunas parejas que tenía dificultades para plasmar una idea en un cartel, pero fueron mínimas pues si lograban comunicarse y llegar a acuerdos. Cabe señalar que en ningún equipo se presentó conflicto.

Debo decir que las y los adolescentes me sorprendieron, pensé que no soportarían tanto tiempo en silencio o que les sería difícil —sólo a algunas y algunos— hacer la actividad debido a problemas de comunicación en LSM, pero no fue así, pues respetaron la regla principal de la actividad: no hablar y comunicarse por medio de señas, escritura o mímica.

La totalidad de las parejas concluyeron su cartel, promoviendo la no discriminación. Fue notorio que durante el progreso de la actividad Yurem reía frecuentemente, su risa era notable y se escuchaba mucho, pues él estaba en un día normal y reía como siempre; sin embargo, los demás no reían fuerte, quizá, como oyentes, asociaron que no hablar implicaba tampoco reír. Sin embargo, me alegró mucho ver al alumno feliz — posiblemente a consecuencia de identificar que los demás se relacionaban usando su lengua—, mi satisfacción se complementó al observar que el grupo fue respetuoso en la actividad y se esforzó por comunicarse desde sus posibilidades, sus conocimientos en LSM y sus habilidades para darse a entender (ver figura 26).

Figura 26. Clase en señas



Finalmente, para cerrar este capítulo diré que cada fase y actividades de la estrategia de intervención tuvo sus propias particularidades; en algunos casos las fechas programadas no se llevaron a cabo según la planeación inicial tanto por factores externos como internos; y en otros, las sesiones no fueron como las esperaba, pues en ocasiones fueron frustrantes, pero en otras realmente motivantes. Con todo lo anterior, me queda claro que el proceso para atender situaciones educativas específicas es complejo y cambiante, y por lo mismo enriquecedor, cuando se corrige, aprende y mejora con cada oportunidad, teniendo una planeación y claridad en los propósitos, se obtienen resultados significativos.

CAPÍTULO CUATRO

RESULTADOS

En este capítulo se describen los resultados obtenidos en la aplicación de la estrategia de intervención. Para cada fase y actividades permanentes en que se organizó el proyecto, se realiza una interpretación de lo identificado durante el proceso con la intención de exponer lo alcanzado y que es el sustento práctico de la investigación, además se hace un análisis de los logros y desaciertos considerando como indicadores la sensibilización, el aprendizaje cooperativo y la mediación lingüística entre el español y la LSM.

4.1 Fase de sensibilización

Dicha fase estuvo integrada por cuatro actividades: entendiendo la discapacidad, receta consentidos, comunicación no verbal y decir lo que hice en vacaciones con señas y mímica. La intención fue, principalmente, sensibilizar a los alumnos para que desarrollaran empatía con personas con discapacidad y discapacidad auditiva, y comprendieran la importancia de establecer un código común de comunicación que les permitiera interactuar con las personas sordas.

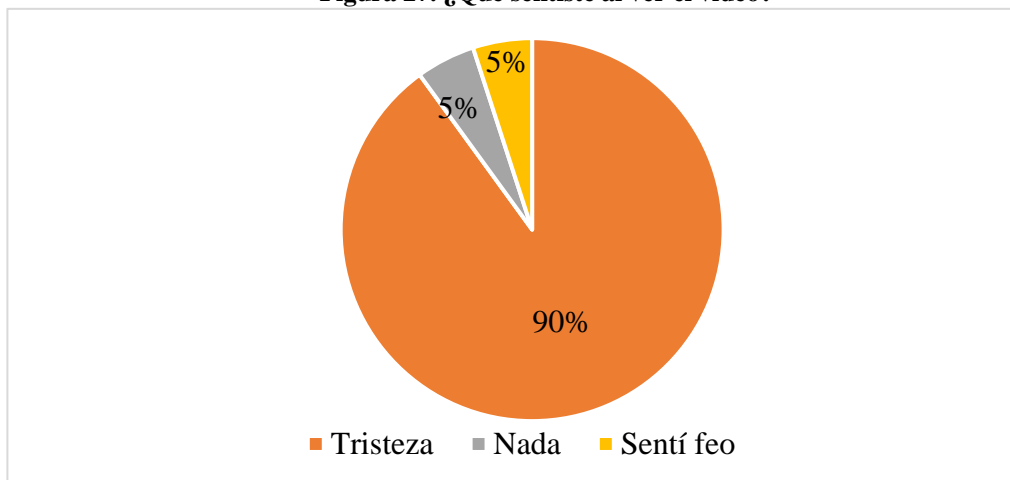
A) Entendiendo la discapacidad

En la primera actividad, se proyectaron dos cortometrajes y una película, observé aspectos interesantes en las y los alumnos sobre las situaciones que se mostraban. A continuación, expongo los resultados hallados en esta actividad.

En el caso del cortometraje *Cuerdas*, al finalizar la proyección, se realizaron cuatro preguntas para explorar la percepción de las y los alumnos y se rescataron las respuestas más comunes. En la primera de ellas “¿qué sentiste al ver el video?” el 90% (18) reportaron experimentar un sentimiento de tristeza y un 5% (1) “sentir feo” ante la situación, mientras que otro el 5% (1) dijo no sentir algo; esto último me sorprendió pues considero difícil que un adolescente no lograra experimentar alguna emoción ante lo que muestra el video, casualmente el alumno se involucraba muy poco con los demás y mostró desinterés en las

actividades grupales, además fue poco expresivo y afectivo; posiblemente su actitud refleje las formas de relacionarse en casa, donde la afectividad tal vez no tenga mucha importancia (ver figura 27).

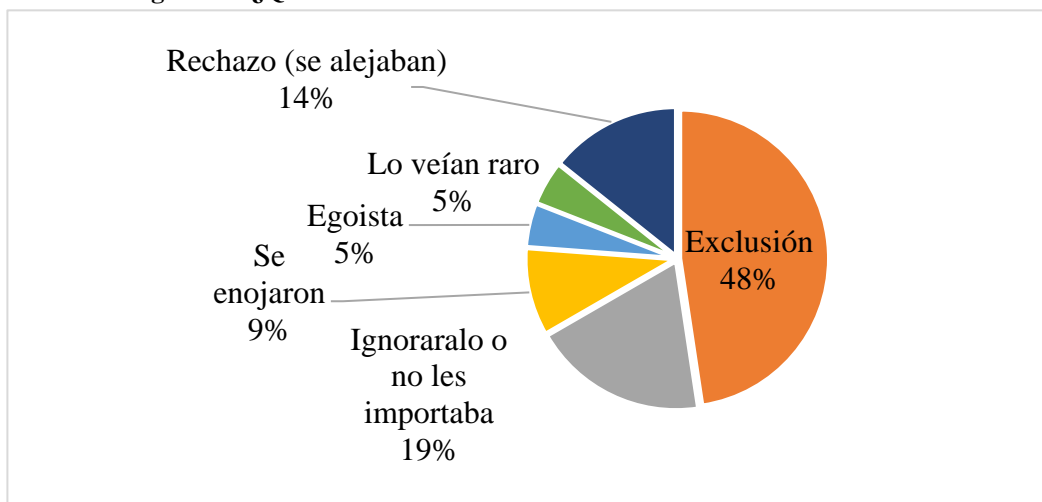
Figura 27. ¿Qué sentiste al ver el video?



Fuente: elaboración propia.

En la pregunta “¿qué actitud tomaron los demás alumnos hacia Cuerdas?” el 48% (10) lograron identificar como principal respuesta la exclusión; mientras el 19% (4) que ignoraban al alumno por su discapacidad; otras respuestas menos frecuentes fueron rechazo, enojo, egoísmo y “lo veían raro”. Lo anterior evidenció que las y los adolescentes fueron capaces de detectar actitudes negativas de los demás hacia una persona con discapacidad manifestándolas de diversas maneras, pero que seguían siendo formas de exclusión (ver figura 28).

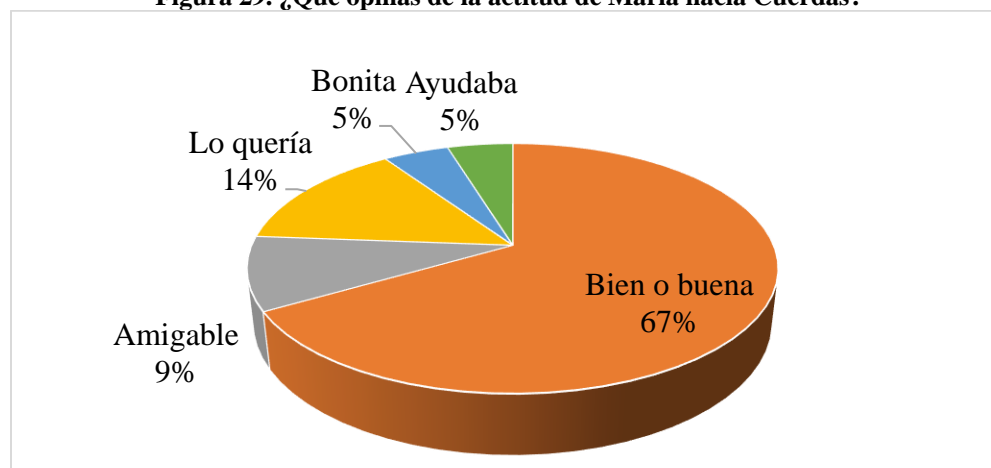
Figura 28. ¿Qué actitud tomaron los demás alumnos hacia Cuerdas?



Fuente: elaboración propia

En la tercera pregunta “¿qué opinas de la actitud de María hacia cuerdas?” el 67% (14) señalaron que era una compañera “buena” o que su actitud estaba “bien”; mientras que otro 14% (3) reportaron que lo quería; esto me permitió comprender que la mayoría de las y los alumnos perciben que una persona “buena” es aquella que se preocupa por los demás, no obstante, dejaron de lado características como amable, empática, cooperativa, sensible; probablemente porque al referirse a “buena” ellos engloban todas esas actitudes positivas que una persona puede poseer (ver figura 29).

Figura 29. ¿Qué opinas de la actitud de María hacia Cuerdas?



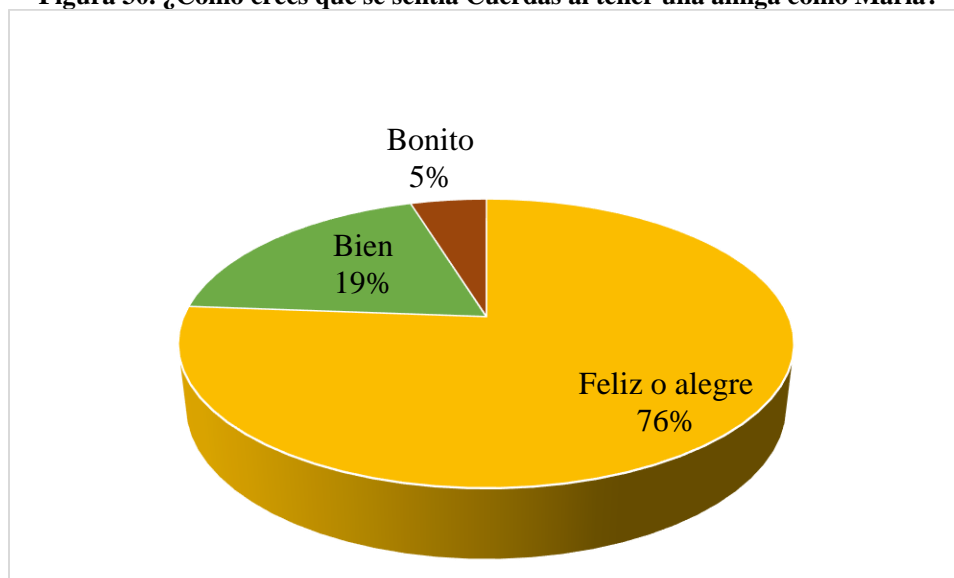
. Fuente: elaboración propia.

Finalmente, a la cuarta pregunta “¿cómo crees que se sentía Cuerdas al tener a una amiga como María?”, el 76 % (16) percibió que se sentía feliz y alegre, es decir, pudieron reconocer que ante una compañía “buena”, las personas con discapacidad auditiva se sienten contentas y aceptadas. Lo anterior fue interesante debido a que las y los adolescentes consiguieron detectar que el apoyar e involucrar a un alumno con discapacidad en las actividades escolares y de recreación es algo positivo, que mejora el estado de ánimo (ver figura 30).

Otra proyección empleada fue la película *Una voz silenciosa* la cual logró que las y los alumnos comprendieran que a veces las y los oyentes somos incapaces de entender la situación de las personas sordas, quienes también experimentan emociones de alegría, enamoramiento, enojo y frustración si no son comprendidas. Un factor que afectó el desarrollo de la película fue que era muy larga, lo que en algún momento restó interés de algunos

estudiantes (a pesar de que se dividió en dos momentos para verla), sobre todo en adolescentes que son más dinámicos y se aburren pronto si permanecen mucho tiempo sentados.

Figura 30. ¿Cómo crees que se sentía Cuerdas al tener una amiga como María?



Fuente: elaboración propia.

Durante la proyección, un estudiante se mostraba aburrido a mitad de la película, cuestión que me preocupó porque empezó a hacer acciones para distraer a los demás. Casualmente este alumno es uno de los pocos que se interesa por el aprendizaje y práctica de señas, y suele molestar a sus demás compañeros (no a Yurem), así que pienso que en algún momento este adolescente se identificó con el personaje que acosaba a la alumna sorda; un joven inquieto, abusivo y violento, que al igual que él dependía económicamente sólo de la mamá. Es posible que lo anterior le causara incomodidad y cierto grado de apatía al reconocerse en una figura poco tolerante hacia los demás.

Para analizar la percepción de las y los alumnos hacia la película, repartí una tabla para identificar situaciones y actitudes que se presentaron en el filme. Algunas respuestas que los estudiantes expusieron se encuentran concentradas en la siguiente tabla, sobre todo las más significativas, o en las que varios coincidieron. Cabe señalar que las primeras respuestas son de Yurem quien logró comprender el trama de la proyección, lo anterior se notó en cómo fue respondiendo a cada una de las situaciones que se solicitaban (ver figura 31).

Figura 31. Concentrado de respuestas de la película *Una voz silenciosa*

| Situaciones que identificar en película | Algunas respuestas |
|---|---|
| Situaciones de discriminación y exclusión que identificaste en la película. | “Pegar malos”, “no le hacían caso y pegaban”, “se burlaban”, “excluían”, “la maltrataban”, “la hacían a un lado porque pensaban que eran diferentes”. |
| Sentimientos de Shoko (la alumna sorda) ante la situación vivida en la escuela. | “Llorar”, “enojo, tristeza, felicidad”, “miedo” |
| ¿Por qué crees que Shoya (alumno acosador) tenía actitudes negativas hacia Shoko? | “Malo” “porque no escuchaba”, “no les caía bien porque no era como ellos”, “porque no comprendía”, “porque no sabe hablar”, “porque la veía diferente”, “por ser sorda”, “por no entender su lengua y no ser como él”, “no la quería aceptar tal y como era”. |
| Actitudes de los profesores sobre la situación que vive Shoko. | “Nada”, “enojo”, “no le hacían caso”, “no sabían qué hacer”, “maestros excluidores”, “tristeza”, “les molestaba tener una alumna así”, “comprensión”, “no le explicaban en señas”. |
| Actitud de los compañeros de clase ante la situación vivida en el aula. | “No ayudar”, “enojo”, “excluían, agresión”, “arrepentimiento”, “ignoraban”, “no hacía nada para comunicarse con ella”, “discriminación”. |
| ¿Por qué, después del tiempo, Shoya cambió su actitud hacia Shoko? | “Bueno”, “se dio cuenta que hizo mal”, “porque ya tenían buena comunicación”, “Shoya aprendió señas”, “se dio cuenta de sus errores”, “porque le comenzó a ver sentimientos positivos”, “se dio cuenta que estaba mal”. |
| ¿Cuáles es el parecido que encuentras entre Shoya y Shoko? | “Dos tristes”, “están tristes los dos”, “similares actitudes en la vida”, “vivían una vida triste”, “debe uno aprender más de otro compañero”, “tenemos que apoyarlos” que los dos en el fondo son buenas personas con sentimientos”, “saben señas”, “Shoya hablaba en señas” |
| ¿Qué mensaje te deja la película? | “Amigas”, “no excluir a nadie”, “todos somos iguales aún con defectos”, “no hay que discriminar por discapacidades”, “no excluir a las personas que no escuchan”, “todos debemos llevarnos bien, sean diferentes, todos tenemos sentimientos”, “aprender a respetar a nuestros compañeros que tienen discapacidad”. |

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, lograron detectar situaciones de discriminación y exclusión en la película, las cuales muchas veces se manifiestan en la vida cotidiana de las escuelas y aulas. Además, notaron actitudes negativas y positivas en las personas involucradas en la historia, así como las razones de dichas actitudes; esto se muestra en la relación de las preguntas 3 y 5; en la primera se dan las razones de actitudes de exclusión y en otra cómo son reflejadas. Asimismo, pudieron descifrar el mensaje de la película, el cual primero hacía una crítica a la

discriminación de personas sordas en la escuela para después apostar por una trato inclusivo y tolerante hacía las mismas, esto se puede constatar en el aspecto 8 de la figura anterior.

En la proyección del *Corto sordo*, las y los alumnos presentaron buena aceptación de este, sobre todo porque comprendieron la importancia de saber señas. Al mostrarse una situación de robo hacía una persona sorda, a la cual le resultaba imposible comunicarse con los demás, las y los adolescentes sintieron empatía por el personaje del video.

Sólo un alumno mostró cierta burla a lo que le pasaba al joven con discapacidad auditiva del filme; esta actitud —considero—, estuvo más asociada con el contexto violento en que está ubica Coxolitla de Abajo, que con el joven sordo —a pesar de tener un compañero en la misma condición—. Debo decir que en diversas ocasiones este estudiante hace comentarios que apoyan las agresiones hacia las personas lo pudo llevarlo a sentir más empatía con el ladrón que con el protagonista.

B) Decir lo que hice en vacaciones con señas y mímica

En la actividad “decir lo que hice en vacaciones con señas y mímica” existieron dificultades en algunas y algunos alumnos para transmitir el mensaje; éstas estaban relacionadas con el desconocimiento de señas básicas e inseguridad para comunicarse con mímica, lo que se mostraba en rostros de timidez y poca comunicación de algunos; aunado a que se juntaban con amistades y no daban la oportunidad de integrarse con otras y otros, sobre todo hacían grupos del mismo género. Una de las observaciones que anoté ese día fue:

Al inicio de la actividad un alumno mostró apatía a manera de inconformidad en la actividad, posteriormente se integró. Algunos alumnos tuvieron dificultad para comunicarse en señas [...]. Observé que la mayoría realizó señas muy básicas a la hora de comunicarse, lo que me indica poco dominio de la lengua. El grupo participó, pero faltó mayor emotividad. Por desgracia, este día Yurem no asistió a la escuela y no pudo estar en la actividad (Osorio, 2018).

En algunas y algunos adolescentes fue más notorio el desinterés para comunicarse en LSM y mímica, la cual, posiblemente, estaba asociado con el gran desconocimiento que aún poseían de dicha lengua y a una inseguridad para expresarse de manera facial y corporal. Cuando les pregunté de manera oral por las dificultades enfrentadas en la actividad, me indicaron que no sabían cómo decir diversas palabras o que no entendían al compañero o

compañera. Por lo anterior, consideré necesario practicar más la lengua de señas, así como reforzar con vocabulario las clases.

C) Receta con sentidos

La actividad Receta con sentidos fue evaluada con una rúbrica la cual se muestra en apéndice V; cada equipo fue valorado con los criterios de organización, preparación, comunicación, participación y actitudes, cada uno con un valor de cinco puntos, siendo un total de quince. Dos de los cinco equipos conformados obtuvieron el 66.6% (10 puntos) del total, otro obtuvo 73.33% (11 puntos); un cuarto 93.33% (14 puntos) y otro el 100% (15 puntos). Los equipos con puntuación entre 10 y 11 se enfrentaron a dificultades para organizarse y comunicarse eficazmente, así como problemas en la participación de la totalidad de los integrantes. Los equipos entre 14 y 15 puntos se organizaron muy bien para hacer la actividad, además tuvieron una aceptable comunicación grupal y los miembros participaron activamente.

Uno de los equipos con mayor puntuación tuvo una situación particular, pues al inicio de esta hubo resistencia de un adolescente para trabajar con otro; este último alumno era rechazado por un grupo de compañeros, quienes hacían comentarios despectivos hacía él, incluso en una ocasión manifestaron que “les caía mal”. A pesar de dicha resistencia, les recordé la importancia de trabajar en equipo y de la comunicación y los invité a trabajar juntos.

Aunque el equipo inició con obstinación, durante la actividad lograron superar dicha resistencia y trabajaron muy bien rompiendo esa barrera de comunicación. Al final logré observar como las y los alumnos interactuaban y reían; se veían a gusto trabajando juntos y entre todos consiguieron hacer la preparación del sándwich; fue aquí donde empecé a ver los efectos del proceso que había iniciado sobre la sensibilización a las diferencias.

Con la situación anterior, considero que esta fase de sensibilización hacia la discapacidad tuvo resultado colaterales pues a partir de ahí el alumno que recibía rechazó empezó a ser aceptado por más compañeros. Algunas veces le pregunté personalmente cómo era la relación con ellos, donde él me comentó haber iniciado un mayor acercamiento, diciéndome que ya no lo molestaban; situación que corroboré con la observación de su interacción.

D) Comunicación no verbal

En la actividad de comunicación no verbal, los resultados que se obtuvieron fueron satisfactorios pues el grupo se mostró atento al fragmento de la película de cine mudo (*Tiempos modernos*) participando activamente, logrando identificar las formas de comunicarse de manera no verbal y construyeron un concepto sobre este tipo de comunicación. En una de las observaciones que escribí debajo de la escala estimativa utilizada, como se muestra en apéndice W, para la valoración de la actividad fue que “a los alumnos les gustó el fragmento de la película y todo el tiempo se mantuvieron atentos. Sin embargo, desconocían el término comunicación no verbal, aun así, contestaron muy bien cómo esta se manifiesta (cuerpo, gestos, mímica)” (Osorio, 2018).

En el guion de preguntas para analizar el fragmento del filme, una de las preguntas fue “¿qué tipo de comunicación observan?”, coincidieron que se empleaban, señas, gestos, mímica y algunas palabras. Aunado a ello, mediante la presentación con diapositivas se reafirmó que comunicarse va más allá del habla y que para hacerlo no necesariamente debemos oralizar. Las y los alumnos, atentos al tema, agregaron que también lo hacen con la mirada y ahora con un poco de lengua de señas que han aprendido. Con esta actividad pude ampliar la perspectiva de comunicación que los adolescentes tenían hasta ese momento.

En general, en esta fase del proyecto se logró considerablemente la sensibilización de las y los alumnos hacia las personas con discapacidad auditiva pues el grupo se mostró respetuoso hacía Yurem, es decir, jamás vi o supe que lo agredieran, ofendieran o se burlaran de su condición, además algunas y algunos adolescentes, sobre todo mujeres, se interesaron por el aprendizaje de lengua de señas; una de ellas buscaba por cuenta propia videos sobre la LSM y constantemente me pregunta por señas para poder platicar con su compañero sordo. Desde mi perspectiva, el grupo no minimizó a Yurem, no lo vio como un problema o hizo mofa de su condición. El logro fue muy significativo.

4.2 Fase de aprendizaje cooperativo

Esta fase estuvo integrada por tres actividades: compartiendo señas en la escuela, juego con señas, escritura y cuerpo, así como cuento escrito y en señas. La intención fue desarrollar habilidades de comunicación y participación en las y los estudiantes que los llevara al encuentro con el otro u otra para organizarse, apoyarse y aprender conjuntamente.

A) Compartiendo señas en la escuela

Esta actividad, la cual fue compartir señas en la escuela utilizando diferentes apoyos gráficos elegidos por el estudiantado, fue valorada por dos instrumentos: una escala estimativa que evaluó la participación general del grupo en la actividad, ver apéndice X, y una autoevaluación realizada por cada uno de los alumnos en el cuaderno de equipo retomado de Pujolàs (2003). A continuación, se muestran los resultados.

Los criterios en la escala estimativa para la valoración fueron: los equipos lograron mantener la organización de los equipos cooperativos, se comunicaron asertivamente para tomar decisiones, utilizaron la lengua de señas en su presentación, cumplieron sus roles dentro del equipo, el material fue creativo y utilizaron la lengua de señas, la exposición fue adecuada, y llenaron los rasgos del cuaderno de equipo.

Considerando lo anterior para el análisis de resultados, empezaré por decir que la totalidad de los equipos logró mantener la organización, no obstante, la comunicación fue regular debido a que existieron fricciones a la hora de tomar decisiones, incluso algunas y algunos integrantes se mostraban irritados cuando otras u otros compañeros no estaban de acuerdo con sus opiniones, otros intentaron imponer sus ideas minimizando las de los demás; por su parte, había una minoría que preferían que otras u otros decidieran, convirtiéndose solamente en un tipo de ejecutores. Es probable que la costumbre de trabajar individualmente o en equipos, pero sin una estructura interna, dificultara esta nueva forma de aprendizaje, sobre todo a la hora de pactar.

El equipo de Yurem utilizó la lengua de señas para explicarle, algo que me fue muy significativo porque no tenía que recordárselos constantemente; ellas (porque eran mujeres),

lo hacían en todo momento, es posible que esta actitud la retomaran por el proceso de sensibilización previamente ocurrido.

Por otro lado, a pesar de que cada integrante tenía un rol asignado, en la práctica terminaban cambiando funciones, sobre todo las o los que regularmente lideraban se quedaban coordinando y quienes participan menos, terminaban delegando su función. Esta parte me costó demasiado mediar porque, aunque les recordaba su función, yo observaba que, inconscientemente, cambiaban de roles. Lo anterior lo adjudico a que a veces como docente se pedía apoyo de estudiantes más cooperativos dejando de lado a otras u otros, éstos adoptaron una actitud pasiva y asumieron poco compromiso con las actividades grupales; esperando que les dijeran qué y cómo hacerlo pues no habían desarrollado habilidades para la coordinación y autonomía.

Algo que me pareció significativo fue que a pesar de llevarles la propuesta de hacer un periódico mural para exponer las señas, decidieran crear otro tipo de material, lo que me indicó que mostraban iniciativa y creatividad para su elaboración; de lo anterior, reflexioné que a veces como profesora no doy apertura a dichas elecciones, por optimizar tiempo, algo que definitivamente debía modificar en mi práctica docente para dejar que el estudiantado desarrolle libremente su imaginación y capacidad de construcción.

De los cinco equipos, sólo uno mostró inseguridad a la hora de exponer, posiblemente a que se enfocaron más en la elaboración del material que en practicar su exposición y sus señas. Por su parte, los demás adquirieron cierta seguridad y a la vez emoción al hablar con los demás grupos; es probable que los adolescentes, se sintieran confiados al compartir un conocimiento que dominaban a diferencia del resto de estudiantes de la escuela.

Después de la actividad, cuatro docentes y el director me hicieron comentarios positivos sobre el desempeño de las y los alumnos, así como de mi práctica docente. El profesor A dijo “Veo que Yurem es muy seguro al exponer las señas”; el profesor B me comentó “me gustó mucho la actividad que presentaron, Alex se ve que sabe, yo le preguntaba y me contestaba todo”; la profesora C me compartió:

Oye tus alumnos bien que saben señas, he ido a tu salón cuando no estás y cada vez que quiero decirle a Yurem sobre el pedido de zapatos y no sé cómo, ellos me preguntan´ qué le quiere decir maestra´ y les digo, y le dicen y bien que les entiende.

La profesora D expresó, “felicidades, veo que dominas bien las señas, lo vi en la actividad [...]”. Por su parte el director manifestó “su alumna [...] se ve que le gusta mucho hacer señas [...], que bueno maestra”. Los comentarios anteriores los compartí con el grupo con la finalidad de reconocerles el esfuerzo y dedicación, así como reforzarles la seguridad, empero, lo más significativo fue que en la escuela se hizo más visible la importancia de la comunicación en LSM para incluirla en las actividades escolares, incluso una profesora me comentó que para la ruta de mejora del siguiente ciclo propusiéramos poner señalamientos en LSM.

De igual manera, la profesora que atendía al hermano de Yurem, quien también es sordo, en un homenaje preparó a sus alumnos de tercero para que los himnos (de México, Veracruz y de Telesecundarias) se interpretaran en señas, mismos que propuse se presentaran en la clausura donde las y los alumnos estuvieron gustosos de volverlos a hacer. En el mismo evento observé como dos de mis alumnas se comunicaban con el hermano de Yurem en señas, y él sonriente les contestaba. A pesar de que en la escuela faltó que los docentes se involucraran más en este aspecto, se logró mayor visibilidad de la importancia de incluir dicha lengua en las actividades escolares y generar en ambiente más inclusivo.

Con respecto a la autoevaluación que realizó cada grupo cooperativo sobre su desempeño, debo decir que ésta fue una escala estimativa con tres categorías: “regular”, “bueno” y “muy bien”. No me pareció pertinente poner una categoría de “malo” para evitar descalificar el esfuerzo que los adolescentes habían realizado.

En la siguiente tabla concentré los resultados de la autoevaluación que hizo cada uno de los cinco equipos. Como se puede observar en el primer aspecto, el 60% (3) dijeron que fue regular la organización del trabajo cooperativo y el resto que estuvo bien; es probable que la mayoría hayan optado por esta respuesta debido a que tuvieron problemas para el cumplimiento de roles y responsabilidades internas (ver figura 32).

Por otro lado, el 60% (3) consideraron usar el diálogo para tomar acuerdos lo que llamó mi atención, pues, desde mi perspectiva, pienso que sí hubo dificultades para hacerlo,

sin embargo, el estudiantado no lo percibió así, tal vez porque tenían otra concepción de lo que era dialogar, más parecida a imponer. De igual manera, el 80% (4) reportó que estuvo muy bien el uso de señas en su exposición; lo que me indicó que el practicarlas previamente les llevó a un buen desempeño de éstas.

El 40% (2) valoró que el cumplimiento de su rol fue regular, el otro 40% (2) que estuvo bien y solo un 20% (1) que estuvo muy bien, pues como ya lo expliqué, una de las dificultades a las que más se enfrentaron fue mantenerlo pues sin notarlo cambiaban el mismo. Por otro lado, sobre la creatividad del material el 40% (2) creyó que fue regular, otro 40% (2) que estuvo bien y solo un 20% (1) que estuvo muy bien; a mi parecer, todos fueron llamativos y diferentes. Algo importante fue que el 60% (3) reportó que su exposición fue exitosa, llevándolos a ver de manera positiva sus esfuerzos dentro de los grupos cooperativos.

Figura 32. Concentrado de autoevaluación sobre la actividad "compartiendo señas en la escuela"

| Elementos que valorar | Regular | Bien | Muy bien | Total |
|---|----------------|-------------|-----------------|--------------|
| Logramos mantener la organización del trabajo cooperativo. | 3 (60%) | 2 (40%) | 0 (0%) | 5(100%) |
| Usamos en diálogo para tomar acuerdos en conjunto. | 1 (20%) | 3 (60%) | 1 (20%) | 5(100%) |
| El equipo utilizó la lengua de señas en su exposición. | 0 (0%) | 1 (20%) | 4 (80%) | 5(100%) |
| Cada integrante cumplió su rol según las funciones correspondientes. | 2 (40%) | 2 (40%) | 1 (20%) | 5(100%) |
| El material fue creativo y contenía frases básicas de la lengua de señas. | 2 (40%) | 2 (40%) | 1(20%) | 5(100%) |
| La exposición se realizó con éxito a los grupos correspondientes. | 1(20%) | 3 (60%) | 1 (20%) | 5(100%) |
| El cuadernillo se fue llenado según los rasgos solicitados. | 1 (20%) | 2 (40%) | 2 (40%) | 5(100%) |

Fuente: elaboración propia.

Esta actividad me pareció un buen comienzo para que las y los alumnos experimentaran trabajar cooperativamente, y aunque detecté varias dificultades, éstas fueron oportunidades para retroalimentarlos e impulsarlos a que la segunda fuera mejor; sobre todo en la organización y diálogo. Lo más importante fue que descubrieron que aprender de manera conjunta ayuda a un mejor desempeño, con la tolerancia como un factor clave.

B) Juego con señas, escritura y cuerpo

Para su valoración se emplearon dos instrumentos: una rúbrica por equipo y la autoevaluación de los equipos. En la rúbrica se establecieron los criterios de organización, participación, comunicación del equipo, dominio de la lengua de señas, dinámica, modificaciones al juego y actitudes, los cuales se observan claramente en apéndice Y. El valor máximo de cada aspecto fue de tres puntos y el mínimo de uno. Los resultados de la puntuación se muestran a continuación (ver figura 33).

Figura 33. Puntaje alcanzado por cada equipo en la actividad "Juego con señas, escritura y cuerpo"

| Equipos | Puntos obtenidos de un total de 21 | Porcentaje alcanzado% |
|---------|------------------------------------|-----------------------|
| 1 | 13 | 61.9% |
| 2 | 15 | 71.42% |
| 3 | 19 | 90.47% |
| 4 | 21 | 100% |
| 5 | 21 | 100% |

Fuente: elaboración propia.

Los equipos uno y dos tuvieron dificultades en cuanto a la organización, participación y comunicación, esto se debió a que algunos integrantes mostraron resistencia para trabajar de manera cooperativa. En el registro de observaciones en la misma rúbrica anoté lo siguiente para el equipo uno:

Este equipo tiene problemas de organización que van relacionadas a falta de compromiso de algunos miembros, así como problemas para dialogar. No se concluyó el juego debido a que un alumno no coordinó su propio juego y mostró actitudes apáticas. Hay una alumna muy organizada la cual muestra frustración para trabajar con este equipo debido a que no han mejorado su comunicación (Osorio, 2018).

Además, en lo observado durante el desarrollo de la actividad, noté que uno de los integrantes —Samuel— mostró mucha intolerancia hacia los demás, lo que dificultó el desarrollo de ésta. No obstante, debo destacar que en ocasiones el adolescente iba con disposición, pero al menor detalle se enojaba y tomaba actitudes de apatía.

Al respecto, dialogué en diversas ocasiones con él para concientizarlo sobre la importancia de la tolerancia y el manejo de emociones, incluso el psicólogo que apoya en la escuela tuvo una charla con él con la intención de que mejorará su actitud. A pesar de ser un

adolescente con un carácter complicado, con una situación familiar un tanto violenta y que regularmente tiene problemas con los demás, debo señalar que jamás vi ni supe que ofendiera o agrediera a Yurem; platicaba poco con él porque se le dificultó la ejecución de señas, además de un poco de desinterés para utilizarlas, pero las veces que le pedí explicarle algo siempre le vi con disposición para hacerlo.

El segundo equipo mostró dificultades considerables de comunicación, pero a diferencia de la primera actividad de aprendizajes cooperativos, su organización fue más eficaz. De éste escribí las siguientes observaciones: “este equipo tiene dificultades para comunicarse, se observan enojos, gritos, intolerancia, aun así, es un equipo creativo que a pesar de diversas dificultades han ido mejorando en cada actividad” (Osorio, 2018). Es probable que su avance se debiera a que aprendieron a autoevaluarse y escucharse para perfeccionar, donde los errores del pasado fueron oportunidades de aprendizaje.

Los otros tres equipos con porcentajes entre 90% (19 puntos) y 100% (21 puntos) tuvieron menores problemas relacionados a no llevar el material, o participación poco activa de algunos integrantes, y en otro caso, la centralización de la toma de decisiones.

En el equipo donde estuvo Yurem, que obtuvo la totalidad de puntos, anoté la siguiente observación: “el equipo se organiza muy bien, todos tienen buena actitud para participar y usan la LSM para comunicarse con Yurem. Lo único que observo es que hay una centralización de poder en una alumna, los demás se muestran pasivos” (Osorio, 2018). Dicha centralización la adjudiqué a que la adolescente tenía mucho interés por usar la LSM, incluso investigaba por su cuenta vocabulario extra que compartía en el grupo, eso la llevó a tener buen dominio de dicha lengua lo que de alguna manera le dio poder para comunicarse eficazmente, ante ello intervine para pedirle que diera más la oportunidad a los demás de participar; la estudiante fue asertiva y trató —aunque le costaba debido a rasgos de su personalidad— de tener más apertura para involucrar a su equipo en la toma de decisiones y comunicación en LSM.

Por otro lado, los resultados de la autoevaluación los concentré en una tabla con la finalidad de ver en qué criterio se ubicó cada equipo y tener una interpretación general. Pude observar, que en este caso el 40% (2 equipos) consideraron muy bien su organización, cuando

en la actividad anterior de grupos cooperativos nadie se ubicó en esta categoría, lo anterior me lleva a pensar que hubo un avance en este aspecto (ver figura 34).

Figura 34. Concentrado de autoevaluación de grupos cooperativos en la actividad "Juegos con señas, escritura y cuerpo"

| Elementos que valorar | Regular | Bien | Muy bien | Total |
|--|----------------|-------------|-----------------|--------------|
| Logramos mantener la organización del trabajo cooperativo. | 2 (40%) | 1 (20%) | 2 (40%) | 5 (100%) |
| Usamos en diálogo para tomar acuerdos en conjunto. | 2 (40%) | 3 (60%) | 0 (0%) | 5 (100%) |
| El equipo utilizó la lengua de señas y escritura en su juego. | 1 (20%) | 2 (40%) | 2 (40%) | 5 (100%) |
| Cada integrante cumplió su rol según las funciones correspondientes. | 2 (40%) | 1 (20%) | 2 (40%) | 5 (100%) |
| El material fue suficiente para la actividad. | 3 (60%) | 0 (0%) | 2 (40%) | 5 (100%) |
| El material utilizado fue creativo. | 3 (60%) | 1 (20%) | 1 (20%) | 5 (100%) |
| El juego tuvo modificaciones realizados por el equipo. | 1 (20%) | 3 (60%) | 1 (20%) | 5 (100%) |
| El juego se realizó con éxito. | 2 (40%) | 2 (40%) | 1 (20%) | 5 (100%) |
| El cuadernillo se fue llenado según los rasgos solicitados. | 1 (20%) | 1 (20%) | 3 (60%) | 5 (100%) |

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, en cuanto al diálogo, el 60% (3) indicó que estuvo bien y un 40% (2) que fue regular, debo decir que esta actividad fue la más compleja de todas y a pesar de que las y los estudiantes lograron sus cometidos, en varios equipos hubo dificultades de comunicación y de responsabilidad para el cumplimiento y elaboración de materiales. Además, fue aquí donde al final, por actitudes negativas de algunos adolescentes, uno de los juegos no se pudo terminar.

Sobre la lengua de señas, el 20% (1) dijo usarla regular, el 80% (4) se ubicaron en bien y muy bien; a pesar de que desde mi punto de vista aumentaron sus conocimientos en dicha lengua, en los juegos algunos olvidaron palabras lo que probablemente llevó a que no todos los equipos se ubicaran en la categoría de muy bien.

Con respecto a las funciones dentro del equipo, sólo dos dijeron cumplir muy bien su rol; debo decir que les costó demasiado cambiar pues muchas y muchos adoptaban responsabilidades que no les correspondían, aun así, la mayoría trató de esforzarse para participar.

En cuanto al material, el 60% (3) consideró que no fue suficiente pero el mismo porcentaje expresó que si fue creativo; lo anterior se deriva a que en la escuela no había costales, balones y papel de diferentes tipos así los consiguieron con sus propios recursos o lo construyeron, en el último caso de manera creativa.

El 60% consideró que estuvieron bien las modificaciones a su juego, y sólo uno (20%) que fue exitoso. Por último, el 60% (3) llenaron completamente el cuaderno de equipo —una acción que pensé sería simple y que todos la concluirían—, no obstante, no todos alcanzaron a hacerla completamente, posiblemente a que resultó para unos equipos un esfuerzo extra el llenado de documentos, pues al no estar acostumbrados a reportar sus acciones y avances fue para algunos una carga, a pesar de ser sumamente útil para la organización. Por lo mismo, me parece que en futuras intervenciones el cuaderno de equipo debe ser más simple con la intención de no representar un exceso de trabajo.

En general, pienso que esta actividad fue la más compleja de todas, por su organización, su tiempo de dedicación, la creatividad y las habilidades de colaboración (diseñar, proponer, escuchar) así como la habilidad de los alumnos para comunicarse en LSM y español escrito a la hora de poner en práctica sus juegos.

De igual manera identifiqué que, entre la primera actividad de aprendizaje cooperativo y la segunda, hubo un avance significativo, pues las y los adolescentes adquirieron mayor capacidad de comunicación (dominio de la lengua de señas y por parte de Yurem, más dominio del español escrito), incluso en algunos equipos se observó mayor organización y autonomía para la toma de decisiones. A pesar de lo anterior, noté que en su autoevaluación fueron más exigentes consigo mismos, probablemente fue que al comprender mejor la dinámica de grupos cooperativos iban identificando que no cumplían de manera completa cada uno de los rasgos.

C) Cuento escrito y en señas

Para valorar esta actividad empleé una rúbrica por cada equipo y la autoevaluación de los alumnos sobre el desempeño de su actividad. Los resultados de la rúbrica se concentraron en una tabla, donde se puede observar el logro alcanzado por los equipos. Los criterios que valoré fueron: organización, comunicación del equipo, redacción del cuento, originalidad,

dominio de la lengua de señas, creatividad y actitudes los cuales se detallan en apéndice Z. Como se puede comparar, cuatro rasgos (organización, comunicación dominio de la lengua de señas y actitudes) coincidieron con lo considerado en las actividades anteriores, con la intención de tener un margen que me permitiera comparar el crecimiento entre una actividad y otra (ver figura 35).

Figura 35. Puntaje alcanzado por cada equipo en la actividad "Cuento escrito y en señas"

| Equipos | Puntos obtenidos de un total de 21 | Porcentaje alcanzado% |
|---------|------------------------------------|-----------------------|
| 1 | 18 | 85.7% |
| 2 | 19 | 90.4% |
| 3 | 21 | 100% |
| 4 | 18 | 85.7% |
| 5 | 17 | 80.9% |

Fuente: elaboración propia.

Los resultados fueron satisfactorios pues fue notorio el crecimiento que hubo en los jóvenes en cuanto a la organización y comunicación, incluso —y lo plasmé en el apartado de narración de la estrategia— algunos equipos se volvieron mucho más autónomos y no me solicitaron un acompañamiento significativo.

En la misma figura se nota que la mayoría obtuvo una puntuación alta, pues se ubicaron en más del 80% de puntaje, lo que quiso decir que en su mayoría los equipos trabajaron de manera satisfactoria. Es muy probable que las actividades uno y dos de equipos cooperativos fueran una especie de práctica para las y los alumnos, donde en una tercera ya poseían un crecimiento de sus competencias comunicativas y habilidades de cooperación.

Por otra parte, la seguridad sobre el empleo de las señas mejoró en las y los alumnos que inicialmente mostraban inseguridad para realizarlas, pues el estarlas trabajando constantemente dentro del aula ayudó a que este código les fuera algo común. Unas de las observaciones que registré en uno de los grupos fue:

Me fue grato observar como un alumno, el cual tiene dificultades para comunicarse en señas, probablemente por una inseguridad para hacer gestos y usar las manos, participó en la interpretación. A pesar de que no era muy claro, fue muy significativo que tratara de interpretarle a su compañero (Osorio, 2018).

El dominio en la LSM es algo que no se logró totalmente, sin embargo, fue importante que muchas y muchos adolescentes tuvieran una actitud abierta para usar la lengua porque se fueron minimizando así las barreras de comunicación entre oyentes y Yurem.

Por su parte, en su autoevaluación observé que los equipos fueron más severos con la valoración del desempeño, pues pocos se colocaron en la categoría muy bien. Pero algo que me sorprendió fue que el 100% (5) reportó utilizar la lengua de señas, escritura e imágenes para narrar el cuento, lo que indicó mayor dominio de ésta y el cumplimiento del propósito de dicha actividad (ver figura 36).

Figura 36. Concentrado de autoevaluación de grupos cooperativos en la actividad "Cuento escrito y en señas"

| Elementos que valorar | Regular | Bien | Muy bien | Total |
|---|----------------|-------------|-----------------|--------------|
| Logramos mantener la organización del trabajo cooperativo. | 3 (60%) | 2 (40%) | 0 (0%) | 5 (100%) |
| Usamos en diálogo para tomar acuerdos en conjunto. | 1 (20%) | 2 (40%) | 2 (40%) | 5 (100%) |
| El equipo utilizó la lengua de señas, escritura e imágenes para narrar el cuento. | 0 (0%) | 0 (0%) | 5 (100%) | 5 (100%) |
| Cada integrante cumplió su rol según las funciones correspondientes. | 2 (40%) | 2 (40%) | 1 (20%) | 5 (100%) |
| El material fue suficiente y creativo para la actividad. | 2 (40%) | 2 (40%) | 1 (20%) | 5 (100%) |
| El cuento fue comprensible para los demás. | 2 (40%) | 2 (40%) | 1 (20%) | 5 (100%) |
| El cuento tenía temáticas relacionadas con las asignaturas de ciencias y Geografía del bloque cinco, o algunas relacionadas con valores o temas de relevancia actual. | 1 (20%) | 2 (40%) | 2 (40%) | 5 (100%) |
| El cuento se realizó con éxito. | 2 (40%) | 2 (40%) | 1 (20%) | 5 (100%) |
| El cuadernillo se fue llenado según los rasgos solicitados. | 3 (60%) | 1 (20%) | 1 (20%) | 5 (100%) |

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, el 60% (3) manifestó que la organización de su equipo fue regular, así como el llenado del cuadernillo. Esto se debió a que, a pesar de los avances, algunos grupos aún presentaron dificultades para organizarse, esto lo adjudico a los detalles sobre el cumplimiento del material y en algunos casos a las maneras de tomar decisiones. Sobre el llenado

del cuadernillo, corroboré que para algunos equipos éste fue considerado una carga o trabajo extra debido a la cantidad de registros solicitados.

Finalmente, considero que la fase de aprendizaje cooperativo tuvo buenos resultados, los cuales se reflejaron en el mejoramiento de sus actitudes para trabajar en equipos, así como algunos avances para la organización. En ésta, el uso de la LSM por parte del estudiantado oyente y de la escritura del español por parte de Yurem fueron muy significativos, debido a que demostraron adquirir y utilizar dichas lenguas para exponer sus productos, pero lo más importante fue su actitud positiva hacia éstas.

4.3 Actividades permanentes: Mediación lingüística entre LSM y español

Las actividades fueron: Clase y cuaderno de señas, formación docente y construcción de un ambiente alfabetizador. En ésta tuve como finalidad perfeccionar mi conocimiento de la LSM, así como la enseñanza y aprendizaje dentro del aula de la lengua de señas y el español escrito para Yurem. A continuación, presento los alcances obtenidos.

A) Cuaderno y clases de señas

Semanariamente se destinaron dos horas para la enseñanza y aprendizaje de la LSM, los instrumentos para la valoración de la actividad fueron una lista de cotejo sobre el desempeño de la clase, la cual se ubica en apéndice AA, así como un examen de conocimientos. Uno de los resultados de acuerdo con el primero fueron que “no se lograron desarrollar todas las clases”, aproximadamente sólo la mitad de las 25 planeadas.

Lo anterior se debió a que elegí la última hora para las clases (de 13 a 14 horas) sin considerar los preparativos para la clausura —ejecución de bailable—, y las reuniones constantes en dirección; de igual manera la mayoría de los miembros del Consejo Técnico Escolar (CTE) estableció que el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), se realizaría los jueves de 12 a 14 horas, lo cual obviamente perjudicó mi programación.

En la observación de lista de cotejo, escribí lo siguiente “no se llevaron a cabo todas las clases porque no contemplé inicialmente los preparativos para la clausura, así como la aplicación del programa de convivencia escolar” (Osorio, 2018).

Ante lo anterior, trate de enseñar y practicar las señas en cada oportunidad que se presentaba en el aula —de un tema nuevo, señas que acababa de aprender en mi curso, vocabulario para comunicarse con Yurem, entre otros—; sobre todo, en las actividades de aprendizaje cooperativo las y los alumnos aprendieron muchas señas lo que compensó la ausencia de algunas clases de LSM.

De igual manera debo reconocer que no todas las clases pude planearlas rigurosamente, sino que determinaba el vocabulario que enseñaría en la siguiente clase (medios de transporte, animales, números) y llevaba imágenes digitales de éstos para repetirlas en el aula, y de hecho, posteriormente con el internet en la escuela, en ese momento buscaba las imágenes y videos que se proyectaban en la pantalla; esto motivaba a las y los alumnos pues les llamaba la atención la navegación en internet para buscar diversas iconografías de una sola palabra. No obstante, la misma dinámica se volvió un tanto aburrida, por lo que en lo personal me faltó ser más creativa en la enseñanza de la LSM.

A pesar de todo lo anterior, observé en las y los alumnos un mayor dominio de la LSM e interés por aplicar la gramática de la LSM a la hora de transmitir alguna idea a su compañero. La mayoría de estudiantes llevaba sus apuntes de LSM y los consultaba cuando surgía alguna duda —en otro caso me preguntaban directamente—, algunos mejoraron su expresión facial para la comunicación en señas y en el examen, la mayoría obtuvo resultados satisfactorios (ver figura 37).

Para concluir el análisis de esta actividad, debo expresar que la clase fue una buena propuesta que ayudó significativamente al aprendizaje de la LSM, sin embargo, la manera en que la programé no consideró diversos aspectos de la organización interna de la escuela, por lo que es necesario que en una próxima intervención los horarios sean matutinos, desde inicio del curso escolar y con estrategias más dinámicas.

Figura 37. Cuaderno de LSM



B) Formación docente

A partir de febrero hasta la fecha, inicié el curso en línea de LSM, por parte del Instituto de Pedagogía Aplicada, donde en un inicio se me proporcionó vocabulario básico para después enseñarme la gramática de la lengua de señas y parte de la cultura sorda. En dicho curso he tenido la oportunidad de comunicarme con personas sordas de diferentes partes del país, lo cual ha mejorado mi seguridad para dialogar en señas. Además, por sugerencia de las personas que imparten el curso, he conocido páginas en las redes sociales donde puedo observar videos en señas, estas son: diversidad auditiva y D-LSM “debate de LSM”, este último es un grupo privado administrado por personas sordas.

A pesar de que sigo en formación y pienso que he aprendido considerablemente sobre esta lengua, me hace falta más conversar con sordos de la región para perfeccionar las señas y aprender regionalismos. Para hacer una autoevaluación de mi avance, elegí el análisis de

FODA como instrumento que me permitió valorar hasta dónde me encontraba en ese momento. Los resultados se muestran en la figura siguiente (ver figura 38).

Como se puede observar, considero que poseo grandes fortalezas y tengo buenas oportunidades para seguir formándome y fomentando dicha lengua, sin embargo, una de las amenazas a las que me enfrenté fue que la LSM no fue del todo aceptada en la escuela —a pesar del avance—, debido a que no es parte del currículo escolar y por lo tanto, hay resistencia de una parte de docentes para que se reproduzca de manera generalizada en la escuela, lo que siguió siendo una barrera comunicativa en el centro educativo (no así en el aula).

Figura 38. Análisis FODA sobre mi formación en LSM

| | |
|--|--|
| <p>FORTALEZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domino de vocabulario básico de LSM. • Curiosidad por aprender más sobre la lengua. • Compromiso con el alumno sordo. • Conocimiento de algunos intérpretes de LSM. | <p>OPORTUNIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Curso y videos en línea. • Apoyo en la escuela del psicólogo de la UOP. • Apoyo de los padres de Familia de Yurem. • Mi alumno sordo conoce y utiliza la LSM. • Los alumnos del primero A tienen interés por aprender más sobre LSM. |
| <p>DEBILIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de tiempo para entrevistarme con personas sordas. • Yurem no convive con otras personas sordas, aparte de su hermano, lo que limita el empleo de la LSM. • Programación más acertada para enseñar LSM. | <p>AMENAZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conclusión del curso en línea. • Falta de recursos económicos para seguir solventando el curso. • Falta de mayor material impreso sobre la LSM. • Quienes imparten el curso son de otros estados. • En la escuela falta mayor interés de los docentes sobre la LSM. • En el currículo escolar no existe la clase de LSM. |

Fuente: elaboración propia

C) Construcción de un ambiente alfabetizador

El material colocado dentro del salón ayudó a que las y los alumnos lo consultaran cuando tenían dudas. En muchas ocasiones logré observar como volteaban a verlo y reproducían con las manos, incluso, cuando querían preguntar algo a Yurem y no sabía cómo hacerlo, se acercaban al material, revisaban su libreta de LSM, tomaban los libros sobre LSM que estaban a su disposición o me preguntaban.

Debo decir que, a pesar de ser una buena fuente de apoyo visual, en lo personal me fue complicado elaborarlo semanalmente debido a que requirió tiempo para que fuera adecuado y mínimamente llamativo. En ocasiones no lo construí debido a que había otro tipo de productos que hacer como parte de las labores cotidianas docentes: evaluaciones bimestrales, materiales de clases, reportes de alumnos, entre otros.

Por lo anterior, si alguien más retoma esta actividad, recomendaría que el material se realizara en conjunto con las y los estudiantes, para que éste sea más significativo y se dedique menos tiempo para a su confección. Pese a que requiere destinar espacio considerable, reconozco que fue una actividad muy útil. En la tabla de abajo se puede observar la valoración que realicé con respecto a los materiales elaborados (ver figura 39).

Figura 39. Valoración del material didáctico colocado en aula

| Expresémonos con señas, escritura y cuerpo | | |
|---|--------------------------------|-----------|
| Valoración de la actividad 3. Ambiente alfabetizador | Fase permanente. | |
| Profesora Jazmín Osorio de Jesús | Ciclo escolar 2017-2018 | |
| + | | |
| Características del material | Sí | No |
| El material contempla imagen, palabra y señas. | X | |
| El material está asociado a los aprendizajes esperados del grado. | X | |
| El material es creativo. | X | |
| El material está a disposición de todos. | X | |
| Se cumplió en tiempo y forma con la elaboración del material. | | X |
| El aula muestra un ambiente que alfabetiza en señas y español escrito. | X | |
| Observaciones: no pude hacer mucho material debido a que su elaboración me implicaba mucho tiempo, el cual a veces destinaba a la tesis o a planear mis clases. | | |

Fuente: elaboración propia.

Como se puede constatar en la lista de cotejo anterior, el material contenía imagen, palabra y seña, fue creativo y se asoció de alguna manera a los aprendizajes del grado, además de que siempre estuvo a disposición del estudiantado del grupo, empero, lo que influyó para que no se realizara en tiempo y forma, es decir semanalmente como lo programé, fue que no compartí la responsabilidad con las y los adolescentes.

De igual manera, fue difícil encontrar material en LSM en venta, la mayoría está en español escrito o inglés, lo que me indicó que falta incursionar sobre el diseño de recursos en LSM para que esté a disposición de las personas que lo solicitemos.

4.4 Actividad de cierre: clase en señas, letras y mímica

La clase en señas, letras y mímica fue valorada mediante una escala estimativa, la cual indicó todos los criterios necesarios para conocer cómo se desarrolló. En general, antes de comenzar las y los alumnos supieron de qué se trataba la clase donde el tema abordado partió de uno de los aprendizajes esperados de bloque apoyándome en videos y diapositivas para entender el contenido (ver figura 40).

Figura 40. Valoración de la clase en señas, letras y mímica

| Valoración de la actividad 3. Clase en señas, letras y mímica. | | Fase permanente. | |
|---|----|-------------------------|--|
| Profesora Jazmín Osorio de Jesús | | Ciclo escolar 2017-2018 | |
| Características del material | Sí | No | |
| Antes de comenzar se dio a conocer al grupo la dinámica que se realizaría en la clase. | X | | |
| La clase parte de los aprendizajes esperados del bloque. | X | | |
| Se utilizó videos o algún material visual. | X | | |
| El tema se explicó en señas, mímica y a través de recursos escritos. | X | | |
| Los alumnos respetaron la condición de no hablar y sólo comunicarse en señas. | X | | |
| Los alumnos utilizaron señas, mímica y escritura para comunicarse entre ellos. | X | | |
| Los alumnos culminaron el producto de la clase. | X | | |
| Los alumnos se mantuvieron atentos a la actividad. | X | | |
| Observaciones: La clase desarrolló de manera exitosa. Todos los alumnos respetaron la regla de no hablar y sólo comunicarse en señas, situación que me sorprendió porque pensé que posiblemente algunos no lo harían. No se les dificultó comunicarse debido al dominio que ya tienen de la lengua. | | | |

Fuente: elaboración propia.

Además, las señas utilizadas por parte mía fueron las que el alumnado ya conocía, lo que favoreció que las comprendieran. La totalidad del grupo respetó la regla de no comunicarse mediante el habla y lograron culminar el producto final de la clase, el cual fue un cartel.

Los resultados fueron satisfactorios pues la totalidad del estudiantado se esforzó para comunicarse mediante señas y mímica principalmente, así como medianamente en la escritura. En lo personal temí que algunos adolescentes, principalmente los que suelen romper reglas, no pudieran mantenerse sin hablar, pero para mi sorpresa y satisfacción sí lograron hacerlo. Posiblemente un grupo que no conociera la LSM se hubiera desesperado al no poder comunicarse ni entender lo que yo decía, pero considero que al tener un amplio conocimiento de la lengua de señas esto no les resulto difícil.

Pienso que, a pesar del aprendizaje de la LSM, aún hay jóvenes que les falta ampliar sus conocimientos en la misma, sin embargo, observé mayor disposición de su parte porque trataron de comunicarse mediante gestos, mímica o en el último de los casos escritura. Recuerdo que al inicio de la enseñanza de LSM a algunos les daba mucha vergüenza gesticular o utilizar señas, pero observé que la mayoría superó esa barrera.

Detecté a dos jóvenes que aún muestran resistencia por comunicarse, sobre todo uno en específico que durante el video se mantuvo con la cara de lado porque se resistió a ser grabado. Pero cuando el video estaba lejos de él intentaba comunicarse conforme a la regla establecida. Este joven es un poco introvertido y siempre mostró resistencia por usar las señas, pero al ver que la mayoría del grupo las utilizaba y algunos dominaban, él empezó a perder la timidez y a utilizarlas.

En general, la clase fue exitosa, donde pude constatar que la mayoría tuvo buena actitud para usar LSM. A pesar de que faltó conocer más vocabulario, pienso que se tuvo suficiente para entendernos entre nosotras y nosotros, así como la temática abordada.

Para concluir, debo señalar que la estrategia dio resultados valiosos para un ambiente áulico inclusivo, y a pesar de que hubo algunos inconvenientes o algunos resultados no fueron suficientemente amplios, me parece que uno de los mayores logros fue que los alumnos alcanzaron a sensibilizarse ante la situación de su compañero sordo, y adoptaron la LSM como otra lengua. Por su parte, otro avance muy importante fue que Yurem empezó a utilizar la escritura del español y a interactuar, por lo menos en el aula, con sus compañeros. Por mi parte, logré conocer más sobre la LSM y mediar entre ésta y el español con la finalidad de

que mi práctica fuera más inclusiva, haciendo visible dentro de la escuela la importancia de comunicarse mediante la lengua de señas con estudiantes sordos.

CONCLUSIONES

Después de haber realizado la investigación-acción que tuvo como propósito general construir un ambiente áulico inclusivo a través de una estrategia de intervención para mejorar las competencias comunicativas entre un alumno con discapacidad auditiva profunda y estudiantes de primero A de la Telesecundaria de Coxolitla de Abajo Acultzingo, Veracruz, durante el ciclo escolar 2017-2018, puedo decir dicho propósito se cumplió de manera significativa debido a lo siguiente:

Las alumnas y los alumnos oyentes del primero A pudieron sensibilizarse ante la discapacidad auditiva de su compañero lo cual se reflejó en el trato hacia su persona donde no hubo agresiones y platicaban o bromeaban con él. No obstante, hubo algunos adolescentes poco expresivos corporalmente que no consiguieron interactuar con Yurem más allá de las actividades áulicas, pues evitaban comunicarse en señas, lo cual respondía a una inseguridad para usar las manos y gesticular. Estos estudiantes mejoraron durante la estrategia de intervención, pero no fue un cambio total.

Al principio de la estrategia, algunas emociones que identifiqué en el estudiantado fueron: miedo, incertidumbre, inseguridad para expresarse de manera facial y corporal, tristeza y compresión; posteriormente se despertaron la alegría, valoración, simpatía y afecto. Esto se visualizó en el trato hacia Yurem y en la aceptación de la LSM. Para algunos fue más fácil mostrar emociones positivas (sobre todo en las mujeres) pero para otros fue más complicado, posiblemente por los antecedentes familiares y emocionales de cada estudiante, así como por sus valores culturales de género. No obstante, en su mayoría lograron ser empáticos con su compañero, algo significativo de la estrategia.

Aunado a lo anterior, este trabajo no contempló inicialmente las relaciones de género, sin embargo, en la medida que se fue desarrollando surgieron situaciones relacionadas con el rol que desempeñaban los hombres y mujeres en el contexto donde se llevó la investigación; por ejemplo, las adolescentes mostraron más compromiso con la inclusión de Yurem que los hombres, por lo mismo, para futuras intervenciones se recomienda considerar este aspecto.

De igual manera, gran parte del grupo adoptó la LSM como una segunda lengua que les permitió aprender conjuntamente. Además, desarrollaron habilidades para la organización

grupales y avanzaron en la mejora de sus competencias comunicativas. Si bien esto último no se logró ampliamente, debido a lo complejo del proceso donde no todas y todos tuvieron la misma actitud para usar la lengua de señas y aunado a que Yurem tampoco alcanzó a dominar el español escrito; debo decir que hubo un mayor intercambio de mensajes; Yurem, por lo menos en el aula, adquirió seguridad para relacionarse con los demás y éstos, en su mayoría, perdieron el miedo de platicar con él.

En este sentido, debo decir que al tener un adolescente sordo con barreras comunicativas dentro del contexto escolar que impedían su participación y aprendizaje, me llevó a ser empática y asumir el compromiso que mi profesión amerita para conocer una lengua nueva en beneficio de los estudiantes.

Por otro lado, tomando en cuenta el conocimiento y experiencia que me brindó esta investigación para ofrecer algunas sugerencias, así como recomendaciones que sean de gran utilidad para quienes se interesen en el tema, el cual necesita mayor atención dentro de la educación básica, expongo las siguientes consideraciones:

Antes que nada, sugiero a quienes deseen incursionar en la investigación educativa, indagar ampliamente sobre la problemática que se planteen, con la intención de conocer puntos de vista de especialistas y antecedentes que giran alrededor de ésta para enriquecerse del tema y evitar también errores pasados. Para un diagnóstico oportuno, recomiendo utilizar diversos instrumentos de investigación que brinden la información necesaria para delimitar adecuadamente el problema a atender.

Aunado a lo anterior, el tema que se desee abordar debe tener un sustento normativo que garantice su viabilidad, para no actuar fuera de la legalidad o en perjuicio a terceros.

Con respecto a la discapacidad auditiva cabe señalar que, durante la revisión del marco normativo nacional e internacional, se encontró que existen diversas políticas educativas y documentos legales que favorecen la atención de personas sordas en el país, sin embargo, existe una carencia de programas que no vuelven realidad lo que en papel se ha plasmado.

Desafortunadamente, en México las personas con sordera son excluidas de diferentes ámbitos, lo que es una situación que las instituciones públicas deben atender a través de acciones pertinentes e inmediatas.

Por su parte, en el ámbito escolar, muchas escuelas actúan con buenas intenciones para atender a las personas sordas, no obstante, dicha intención puede estar carente de pertinencia debido a la falta de capacitación de las y los docentes, así como a los limitados recursos que el gobierno destina a las instituciones educativas. Y, a pesar de que los documentos legales en torno a la atención de personas con discapacidad son amplios y atinados, es necesario planear acciones con base en ellos para hacerlos operativos.

A pesar de la identificación de la diversidad social y cultura en la sociedad, aún existe en las escuelas una visión homogénea de la educación, lo que es urgente cambiar para dar paso a otra donde se reconozcan y acepten las diferencias, dejando de brindar una educación selectiva para una inclusiva. Para cambiar esta perspectiva, es necesaria la profesionalización y actualización docente para la inclusión, que permitan una enseñanza adecuada pensando en las necesidades de las y los estudiantes.

Aun cuando las personas sordas tienen derecho, como otros grupos, a la identidad lingüística, en la mayoría de los centros educativos no se practica la LSM. Además, no todas y todos los alumnos sordos conocen y dominan la lengua de señas, aunque es considerada su lengua materna. Por lo mismo, la escuela, la familia, u otros agentes involucrados en la atención de personas sordas deben aprenderla y enseñarla.

La discapacidad auditiva es una condición física que permite comunicarse más allá de la oralidad, en un lenguaje corporal y natural como lo es la lengua de señas. Dicha lengua, por lo tanto, debe practicarse en los espacios públicos, empezando por las escuelas como instituciones formadoras de valores y prácticas inclusivas.

De igual manera, las y los estudiantes sordos deben ser atendidos en escuelas regulares y no en específicas para personas sordas, pues esto último provocaría un aislamiento y atendería contra sus derechos humanos y lo establecido por la UNESCO en 1990 “educación para todos”, dentro del modelo de educación inclusiva. Se debe tener presente que educarse

en y para la diversidad contribuirá a la formación de personas abiertas al diálogo, tolerantes, solidarias y cooperativas.

Después de la revisión teórica, considero al modelo bilingüe el más adecuado para la atención educativa de alumnas y alumnos con discapacidad auditiva, sin embargo, uno de sus planteamientos es que existan intérpretes y personas sordas que brinden acompañamiento dentro de las aulas, por lo que es un planteamiento muy alejado de la realidad del país donde el número de intérpretes es muy limitado en comparación de la población de estudiantes sordos.

Por lo anterior, es necesario que en México exista mayor formación y reconocimiento de intérpretes de LSM que puedan dar servicio en las escuelas regulares y a otros espacios públicos, para garantizar el acceso a la información. Pero, mientras esto no suceda, y considerando la realidad inmediata, es necesario que los docentes de aula dominemos la lengua de señas, así como las y los alumnos de grupo, con la finalidad de lograr la comunicación entre todas y todos los miembros que lo integren.

De acuerdo con los fundamentos teóricos, una educación inclusiva debe partir de las necesidades del estudiantado, haciendo las adecuaciones pertinentes para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, las cuales son de tipo ideológicas, actitudinales, pedagógicas y de organización. En el caso de grupos donde existen diferencias lingüísticas, es necesario desarrollar competencias comunicativas que les permitan compartir y dialogar sobre ideas, creencias y experiencias mediante la escritura, el cuerpo, señas, la voz y gestos.

La inclusión debe ser eje fundamental en las escuelas, no debemos rechazar a ninguna persona por su discapacidad, situación económica, social u origen étnico. Los valores inclusivos como la empatía, tolerancia y respeto se forman en espacios de convivencia como las aulas, donde el estudiantado debe reconocer, aceptar y aprender de las diferencias de cada compañera y compañero. Es responsabilidad de padres y madres de familia, docentes y escuela fomentar estos valores, evitando así cualquier acto de discriminación.

Atender a un alumno con discapacidad no debe confundirse con proteccionismo hacia él, pues produciría un tipo de exclusión al subestimarle; la atención que se brinde debe estar adecuada a sus necesidades, pero al mismo tiempo con un trato igualitario entre todos los

alumnos (hablando de las reglas grupales y escolares). Es importante que exista un proceso de sensibilización hacia la discapacidad, con la finalidad de despertar la empatía.

Cuando se interviene en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, es adecuado conocer el entorno donde provienen los educandos para brindar propuestas contextualizadas y significativas. Es necesario tener presente que, las diferencias culturales, sociales, políticas, económicas y físicas deben ser oportunidades de aprendizaje en conjunto, como riquezas de la diversidad que permiten la convivencia positiva.

Aunado a lo anterior, cuando se atiende a adolescentes, es necesario conocer esta etapa de la vida la cual tiene muchos tintes; no debemos olvidar, según los autores que se manejaron, que es concebida y vivida diferente en cada contexto; en algunos como niñez y en otros más como adultez. De igual manera, si están en situación de discapacidad auditiva es recomendable no sobreponer su limitación sobre el periodo en el que se ubican, pues un estudiante dentro de esta etapa igual experimenta cambios emocionales, físicos y actitudinales que requieren ser atendidos con naturalidad y sin algún tipo de exclusión.

En cuanto a la labor organizativa del docente dentro del aula, la planeación y evaluación de estrategias y actividades debe considerar las características y necesidades del grupo, donde se promueva la inclusión de todas y todos.

Aunado a lo anterior, siempre se debe dejar margen a que el estudiantado desarrolle su imaginación y capacidad de construcción, que aporte ideas propias y diferentes formas de expresarlas, por lo que la planeación debe ser flexible y la evaluación considerar dichas aportaciones las cuales contribuirán a un aprendizaje significativo.

Si atendemos a uno o más estudiantes con sordera en el aula, debemos tener material de apoyo visual en su lengua materna y en español escrito, que favorezca un ambiente alfabetizador para el aprendizaje. En el caso de Telesecundarias, se tiene ventajas en el sentido que se atiende a un mismo grupo, lo que permite un conocimiento más profundo de sus necesidades y, además, se cuenta con recursos tecnológicos que son herramientas indispensables en la atención de adolescentes con discapacidad auditiva.

De igual manera, según lo revisado en el marco teórico, hay que tener presente que el aprendizaje cooperativo favorece al apoyo mutuo, aprendizaje en conjunto, al reconocimiento de habilidades de cada integrante, logros comunes, mejor rendimiento académico, mejores relaciones socioafectivas, a la comunicación entre alumnos y la autonomía para tomar decisiones; por lo mismo, es una estrategia adecuada para la inclusión, siempre y cuando haya una mediación docente pertinente.

Considero que un ambiente áulico inclusivo para alumnas y alumnos con discapacidad auditiva severa o profunda debe garantizar que todas y todos los miembros del grupo manejen la lengua de señas, así como la lengua escrita, usar material de apoyo visual que facilite la comprensión de temas, como videos, imágenes, láminas u otros; practicar valores como la tolerancia y el respeto a las diferencias, involucrar a otros agentes como la familia, director, apoyo externo para mejorar el aprendizaje y la inclusión.

Por último, nunca debemos olvidar que, una de nuestras responsabilidades docentes es prepararnos continuamente para enfrentar los retos que se presenten en nuestra aula, direccionándonos hacia una formación de alumnas y alumnos competentes para comunicarse a través del diálogo y relacionarse efectivamente con los demás (habilidades sociales). La educación inclusiva requiere una formación docente que permita reconocer, aceptar y utilizar las diferencias individuales para los aprendizajes significativos de sus estudiantes.

En lo personal algunos retos profesionales que me propongo lo cuales surgen a partir de esta investigación son: mantenerme actualizada sobre la educación inclusiva y formas de trabajo áulicas que la permitan, continuar con la formación en LSM y adquirir otros sistemas de comunicación más allá de la oralidad, propiciar siempre una enseñanza-aprendizaje que considere las necesidades del estudiantado, así como estar a la vanguardia de los desafíos propios de la docencia en educación básica, específicamente Telesecundaria.

REFERENCIAS

- Aguado, J.M. (2004). *Introducción a las teorías de la información y comunicación*. España: Universidad de Murcia.
- Aragón E. I, Cubillos, C. y Vargas, N. (2010). *Estado del arte: enseñanza de la lengua escrita a sordos en los últimos once años (1999-2010)*. Bogotá: Pontificia universidad Javeriana.
- Arce, G.C. (s.f). *Las competencias comunicativas en el contexto pedagógico* [en línea]. Ingenio Libre. Consultado el 11 de enero del 2018, disponible en: <http://www.unilibre.edu.co/revistaingeniolibre/revista4/articulos/Las-competencias-comunicativas-en-el-contexto-pedagogico.pdf>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). “Declaración Universal de los Derechos Humanos” [en línea]. Naciones Unidas. Consultado el 02 de diciembre de 2017, disponible en: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Baelo, R. y Cantón, I. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión [en línea]. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 7 (50), pp. 1-12. Consultado el 10 de agosto del 2018, disponible en: [file:///C:/Users/yaz_a/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/3034Baelo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/yaz_a/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/3034Baelo%20(1).pdf)
- Beghadid, H.M. (s.f.). *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente* [en línea]. Consultado el 10 de febrero de 2018, disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf
- Belloch, C. (s.f). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje*. España: Universidad de Valencia.
- Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones [en línea]. En: *Revista Quórum Académico* 8, pp. 95-110. Consultado el 6 de marzo del 2018, disponible en: file:///C:/Users/yaz_a/Downloads/Dialnet-LaCompetenciaComunicativa-3998947.pdf
- BIAP (s.f.). *Recomendaciones* [en línea]. Consultado el 6 de diciembre de 2017, disponible en: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/libro_biap_audiologia.pdf
- Calero, M. (2012). Deficiencia auditiva. En: *Revista digital Temas para la Educación*, 18, pp. 1-8, Consultado el 20 de febrero del 2019, disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=8984&s=>
- Caracterización de la lengua de señas mexicana* (s.f.) [en línea]. Consultado el 20 de febrero de 2018, disponible en: http://elies.rediris.es/elies28/pdfs/Capitulo_2_Tesis.pdf

- Carvajal G. (2002). Pedagogía diferenciada según Philippe Meirieu. En: *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 2 (3). Consultada el 2 de diciembre del 2017, disponible en: <http://www.re-dalyc.org/html/439/43932309/>
- Castiblanco, I. (2006). ¿Quién es el otro? [en línea]. Consultado el 10 de diciembre del 2017, disponible en: <http://www.aulavirtual-exactas.dyndns.org/claroline/backends/download.php?url=L3F1aWVuX2VzX2VsX290cm8ucGRm&cidReset=true&cidReq=ORP6161>
- Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros (2004). *Ambiente alfabetizador* [en línea]. Estados Unidos: Fimart. Consultado el 9 de agosto de 2018, disponible en: <https://es.slideshare.net/ricardopzbz/ambiente-alfabetizador-13732510>
- CNSE (2003). “Acércate a la Comunidad Sorda”. En: *Proyecto de fomento de la lectura entre la Infancia Sorda para profesionales de la cultura y la educación*. Consultado el 21 de febrero de 2018, disponible en: http://www.fundacioncnse.org/lectura/acercate_comunidad_sorda/acercate_comunidad_sorda_2.htm
- CNSE (2010). *Alumnado sordo en secundaria ¿cómo trabajar en aula?* [en línea]. España. Consultado en 18 de febrero del 2018, disponible en: <http://www.fundacioncnse.org/educa/images/pdf/alumnado-sordo-en-secundaria.pdf>
- COCEMFE (2013). Entendiendo la discapacidad. En: *Guía sobre discapacidad y desarrollo* [en línea]. (pp. 30-54). España. http://interconecta.aecid.es/Documentos%20de%20la%20comunidad/Guía_Discapacidad.pdf
- Colmenarez, J. (s.f.). *Lenguaje natural y lenguaje artificial* [en línea]. Universidad Fermín Toro. Consultado el 06 de marzo de 2018, disponible en: <http://www.virtuniversidad.com/greenstone/collect/ingles/index/assoc/HASHf237.dir/doc.pdf>
- Comenius Project (s.f.). *Estrategias y prácticas en las aulas inclusivas* [en línea]. IRIS. Education and Culture Lifelong Learning Programme: European Commission. Consultado el 07 de marzo del 2018, disponible en: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/01/DOC1-Educacion-Inclusiva.pdf>
- CONADIS (2014). *Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad México: Gobierno de la República.
- Conferencia Internacional de Educación (2008). “La Educación Inclusiva: camino hacia el futuro” Suiza. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Centro Internacional de Conferencias Ginebra.
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad por la UNESCO (1994). “Declaración de Salamanca y Marco de Acción” [en línea]. Salamanca, España: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Consultado el 10 de diciembre del 2017, disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/SA-LAMA_S.PDF

- Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos* (1917, 5 de febrero). Poder legislativo de México. En el *Diario Oficial de la Federación* [en línea]. Consultada el 12 de febrero del 2018, disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>
- Corts, M. y García, E. (s.f.). “La enseñanza de los sordos en España en los siglos XVII y XVIII. Análisis comparativo de las obras de J. P. Bonet y L. Hervás y Panduro”. En: *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*. Consultada el 07 de marzo de 2018, disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-enseanza-de-los-sordomudos-en-espaa-en-los-siglos-xvii-y-xviii-anlisis-comparativo-de-las-obras-de-j-p-bonet-y-l-hervs-y-panduro-0/html/01be6600-82b2-11df-acc7-002185ce6064_5.html
- Cruz M. (2009). “La educación del sordo en México siglos XIX y XX: La Escuela Nacional de Sordomudos”. En: *Cultura Sorda*. Consultado el 20 de abril del 2018, disponible en: <http://www.cultura-sorda.org/la-educacion-del-sordo-en-mexico-siglos-xix-y-xx-la-escuela-nacional-de-sordomudos/>
- Delgado, R. (2006). *Metodología para la enseñanza de las formas verbales a los alumnos sordos de quinto grado*. Tesis de doctorado, Instituto superior pedagógico Juan Marinello. Facultad de Educación infantil. Departamento de educación especial, Cuba.
- DGEE (s.f-a). “Difusión auditiva”. En: *Dirección General de Educación Especial*. Consultado el 6 de diciembre del 2017. Disponible en <http://eespecial.sev.gob.mx/difusion/auditiva.php>
- DGEE (s.f-b). “Servicios de apoyo”. En: *Dirección General de Educación Especial*. Consultado el 7 de diciembre del 2017. Disponible en <http://eespecial.sev.gob.mx/servicios/apoyo.php>
- DGEE (s.f-c). “Servicios de orientación”. En: *Dirección General de Educación Especial*. Consultado el 7 de diciembre del 2017. Disponible en <http://eespecial.sev.gob.mx/servicios/orientacion.php>
- Díaz, F. y Hernández G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Docentes de primer grado (2017). Cuestionario socioeconómico. Telesecundaria Justo Sierra. Acultzingo, Veracruz, México.
- EcuRed (s.f.). “Lenguaje de señas”. En: *EcuRed*. Consultado el 5 de marzo del 2018, disponible en: https://www.ecured.cu/Lenguaje_de_se%C3%B1as
- El estudio de las lenguas de señas (s.f.) [en línea]. Consultado en marzo 07, 2018, disponible en: http://elies.rediris.es/elies28/pdfs/Capitulo_1_Tesis.pdf
- En México se hacen ciegos ante los sordos (2016, 01 de octubre). En: *Periódico SIPSE* [en línea]. Consultada en 6 de diciembre, disponible en: <https://sipse.com/mexico/sordos-discapacidad-gobierno-mexico-224324.html>

- Federación Mundial de Sordos (2016). “Nuestra misión, nuestros valores, nuestra gente”. En: *Federación Mundial de Sordos*. Consultada el 13 de noviembre del 2017, disponible en: <https://wfdeaf.org/who-we-are/our-story/>
- Fernández, J. (2008). La investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas de futuro [en línea]. En: *Revista Perfiles Educativos*, 119(XXX), pp. 7-32. Consultado el 07 de agosto del 2018, disponible en: file:///C:/Users/yaz_a/Downloads/2008-119-7-32.pdf
- Fruns, J. (s.f.). [Revisión del capítulo “La enseñanza comunicativa de la lengua” en libro *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* de Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers]. En: Centro Virtual Cervantes. Pp.153-174. Consultado el 10 de febrero del 2018, disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/fruns01.htm#npasn
- García T. y Cano M. (s.f.). *El foda: una técnica para el análisis de problemas en el contexto de la planeación en las organizaciones*. IIESCA. Consultado el 3 de mayo del 2018, disponible en: <https://www.uv.mx/iiesca/files/2013/01/foda1999-2000.pdf>
- García, B. (s.f). *Introducción a la mediación intercultural en el ámbito educativo*. España: Fundación Punjab. SERVEF.
- García, J. y Barragán C. (2004). *Mediación intercultural en sociedades multiculturales: hacia una nueva conceptualización*. España: Universidad de Huelva.
- Garrido, L. (2006). *Reforzamiento de alfabetización bilingüe para niños sordos a través de una aventura gráfica*. Proyecto de titulación para diseñador gráfico. Universidad de Chile, Facultad de arquitectura y urbanismo, escuela de diseño gráfico, Chile.
- Gayo, M. (2013). La teoría del capital cultural y la participación cultural de los jóvenes. El caso chileno como ejemplo. En: *Revista última década*. 38, pp. 141-171.
- Gularte, A. (2014). *Niños sordos hijos de padres oyentes: comunicación y relacionamientos*. Montevideo. Tesis de maestría. Universidad de la República Uruguay. Uruguay.
- Horrocks, J. (1990). *Psicología de la adolescencia*. México: Trillas.
- INEE (2017). *Perfil, parámetros e indicadores docentes y técnicos docentes*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- INEE (s.f.) *La Educación especial en México. Panorama Educativo en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Consultado el 7 de agosto del 2018. Disponible en: http://inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2014/PanoramaEducativoDeMexico/EstructuraY-Dimension/Ciclo2013-2014/2014_ED__%201.pdf
- INEGI (2013). “Censo de población y vivienda 2010. Censos y conteos de población y vivienda”. En: *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. Consultado el 03 de noviembre del 2017, disponible en: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=27303&s=est>

- INEGI (s.f.). “Clasificación de Tipos de Discapacidad – Histórica”. En: *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. Consultado el 03 de noviembre del 2017, disponible en http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf
- IPPLIAP (2013). “Convocatoria categoría mejorar las prácticas”. En: *proyecto del Instituto pedagógico para problemas del lenguaje, IAP*. UNICEF. Consultado el 3 de marzo del 2018, disponible en: https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_10P-Modelo_educativo_bilingue.pdf
- IPPLIAP Educación (2016). “Cuento en Lengua de Señas Mexicana - Yo siempre te querré”. En: *Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje. IAP*. Categoría Educación. Consultado el 28 de mayo del 2018, disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=WnMXSuG_jbw
- Juliarena, G. E. (2012). *Bilingüismo en sordos. IV jornada de Español como Lengua Segunda y Extranjera* [en línea]. Argentina: Memoria académica. Consultado el 3 de abril de 2018, disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2725/ev.2725.pdf
- Kaluf, C. (2005). *Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. Santiago, Chile: UNESCO
- Ley de Educación del Estado de Veracruz, Ignacio de la Llave* (2016, 17 de febrero). Poder legislativo de Veracruz. En: *Gaceta Oficial* [en línea], Órgano del Gobierno del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. Consultada en enero del 2018, disponible en: <https://www.uv.mx/legislacion/files/2016/10/ley-de-educacion-veracruz.pdf>
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (2014, 04 de diciembre). Poder legislativo de México. En: *Diario Oficial de la Federación* [en línea]. Consultado en enero del 2018, disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_200618.pdf.
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* (2011, 30 de mayo). Poder legislativo de México. En: *Diario Oficial de la Federación* [en línea]. Consultado en enero del 2018, disponible en: http://www.sct.gob.mx/fileadmin/DireccionesGrales/DGAF/DGA_Normas/Terminales/2._Ley_General_de_Inclusi%C3%B3n_de_las_Personas_con_Discapacidad.pdf
- López, E., Tourón, J., y González, M. (1991). Hacia una pedagogía de las diferencias individuales: reflexiones en torno al concepto de Pedagogía Diferencial. En: *Revista complutense de educación*, 2, pp. 83-92.
- Luzón, J.M. y Soria, I. (s.f.). *El Enfoque Comunicativo en la Enseñanza de Lenguas. Un Desafío para los Sistemas de Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia*. España.
- Manuel Kinestic (2013). “Tiempos Modernos – Charles Chaplin (Película completa en español)”. Categoría cine y animaciones. Consultado el 10 de abril del 2018, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=OTbELJn0JHo>

- Mariño, S. (2015). “Corto sordo”. En: Santiago Marino. Categoría música. Consultado el 7 de abril del 2018, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=C8o1LBML3a0>
- Martínez, A. y Ríos, F. (2006). Los Conceptos de Conocimiento, Epistemología y Paradigma, como Base Diferencial en la Orientación Metodológica del Trabajo de Grado. En: *Revista Cinta moebio*, 25, pp. 111-121. Consultado el 18 de marzo del 2019, disponible en: file:///C:/Users/yaz_a/Downloads/25960-1-85083-1-10-20130110.pdf
- Mateos, G. (2008). Educación especial. En: *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 1(10), pp. 5-12.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2006). *Pistas metodológicas para la sensibilización intercultural y el empleo*. España: Cruz Roja Española.
- Naciones Unidas (1990). “Convención sobre los Derechos de los Niños” [en línea]. Naciones Unidas. Consultada el 14 de noviembre de 2017, disponible en: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Naciones Unidas (2006). “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” [en línea]. Naciones Unidas. Consultado el 13 de noviembre de Naciones Unidas, disponible en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>
- OCDE (s.f.). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Consultado el 07 de marzo del 2019, disponible en: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- OMS (2017, a). *Sordera y pérdida de audición*. Organización Mundial de la Salud. Consultado el 2 de noviembre del 2017, disponible en: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/es/>
- OMS (2017, b). *Discapacidades*. Organización Mundial de la Salud. Consultado el 06 de diciembre del 2017, disponible en: <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- OMS (s.f.). Desarrollo en la adolescencia. Organización Mundial de la Salud. Consultado. Consultado el 20 de junio del 2018, disponible en: Organización Mundial de la Salud. Consultado
- Osorio J. (2018) Registro de observaciones. México.
- Osorio, J. (2017). Diario de Campo. México.
- PACMA (2014). *Diagnósticos municipales. Entidad Veracruz Ignacio de Llave (30), municipio Acultzingo (30-006)*. Programa de Apoyo a la Comunidad y Medio Ambiente. México.
- Padilla D., Martínez M. y otros (2008). Las competencias lingüísticas como base del aprendizaje. En: *Revista de Psicología*, 1, pp. 177-184. Consultado el 7 de marzo del 2019, disponible en: http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen2/INFAD_010220_177-184.pdf
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del Desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México: undécima edición, McGRAW-HILL.

- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación Inclusiva. En: *Revista de Educación*, 327, pp. 11-29
- Pascual, A. (2014). Apuntes y aportes para pensar y practicar una pedagogía de las diferencias. En: *Revista Pedagogía*, 1 (47), pp10-30.
- Pérez, J. (1957). El sordo y sus problemas. Los precursores. En: *Revista de educación*, número monográfico, pp. 4-17
- Plan municipal de desarrollo (2018). *H. ayuntamiento de Acultzingo Veracruz (2018 -2021) Plan municipal de desarrollo*. Consultado el 5 de agosto del 2018, disponible en: <http://acultzingo.gob.mx/uploads/transparencia/b94bc7ab0801289263237b9e9cf7737f.pdf>
- Poder ejecutivo Federal (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de la República.
- PueblosAmerica.com (s.f-a). Acultzingo [en línea]. En: *PueblosAmerica.com*. Consultado el 20 de octubre del 2017, disponible en: <https://mexico.pueblosamerica.com/i/acultzingo-2/>.
- Pueblosamerica.com (s.f-b). Coxolitla de Abajo [en línea]. En: *Pueblosamerica.com*. Consultado el 19 de octubre del 2017, disponible en: <https://mexico.pueblosamerica.com/i/coxolitla-de-abajo/>
- Pueblosamerica.com (s.f-c). Próspero Pineda [en línea]. En: *Pueblosamerica.com* .C consultado el 18 de octubre del 2017, disponible en: <https://mexico.pueblosamerica.com/i/prospero-pineda/>
- Pueblosamerica.com (s.f-d). Puente Guadalupe [en línea]. En: *Pueblosamerica.com*. Consultado el 20 de octubre del 2017, disponible en: <https://mexico.pueblosamerica.com/i/puente-de-guadalupe-3/>
- Pujolàs P. (2003). *El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas*. Universidad de Vic.
- RAE (2017a). *Diccionario de la Real Academia española* [en línea]. España. Real Academia Española. Consultado el 06 de diciembre del 2017, disponible en: <http://dle.rae.es/?id=DrrzNuK>
- RAE (2017b). *Diccionario de la Real Academia española* [en línea]. España. Real Academia Española. Consultado el 08 de diciembre del 2017, disponible en: <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=adolescencia>
- RAE (2018). *Diccionario de la Real Academia española* [en línea]. España. Real Academia Española. Consultado el 11 de enero del 2018, disponible: <http://dle.rae.es/srv/fe-tch?id=BwBYyeG#5FYfjU>
- RAE (2018a). *Diccionario de la Real Academia española* [en línea]. España. Real Academia Española. Consultado el 11 de enero del 2018, disponible en: <http://dle.rae.es/srv/fe-tch?id=57wIthj|57xqvPV>

- RAE (2018b). *Diccionario de la Real Academia española* [en línea]. España. Real Academia Española. Consultado el 13 de enero del 2018, disponible en: <https://dle.rae.es/?id=A58xn3c>
- Ramos, J.A. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1, pp. 77-96.
- Rascón, G. (2018). *Señas, palabras y silencio*. México: Talleres ultradigital Press.
- RaúlJm (2018). “Una voz silenciosa. Película completa en español latino”. Categoría Personas y blogs. En: RaúlJm. Consultado el 10 de abril del 2018, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=uGm8LGfqr3A>
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 40 (14), pp. 147-174.
- Romo, M. E., López, D. y López, I. (2006). ¿Eres visual, auditivo o kinestésico? Estilos de aprendizaje desde el modelo de la Programación Neurolingüística (PNL). En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 38 (2) pp. 1-10.
- Ronquillo, E. y Goenaga, B. (2009). Competencia comunicativa: Evolución cronológica del término y sus elementos constitutivos [en línea]. En: *Revista de Humanidades Médicas*, 1 (9). Consultado el 15 de junio del 2018, disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202009000100005
- Ruiz, C. (2009). La alteridad. En: *Revista Casa del Tiempo*, 25 (III), pp. 99-101.
- Sam Law (2014). “The power of teamwork”. Categoría cine y animaciones. En: *Sam Law*. Consultado el 07 de mayo del 2018, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=vtXKQOtNWPg>
- Santana, E. L. y Márquez, M. E. (2012). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía-Cuaderno 2: Atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Santana, E. L. y Olvera, A. X. (2012). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía-cuaderno 1. Conceptos básicos entorno a la educación para todos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Santos, D.V. (2012). *Fundamentos de la comunicación*. México: Red tercer milenio
- SEP (2011a). *Plan de estudios 2011, Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011b). *Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria*. Documento base, México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2012). *Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la educación básica, desde el modelo Bilingüe – bicultural*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (s.f). *Educación Especial*. México: Secretaría de Educación Pública. Consultado el 7 de agosto del 2018, disponible en: <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/index.html>

- SEV (s,f). *Test de estilos de aprendizaje PNL*. México: Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.
- Solís García, P. (2018). "Cuerdas", Cortometraje completo. En *Cuerdas Cortometraje Oficial*, categoría: cine y animaciones. Consultado el 19 de marzo, disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw
- Tareas Fáciles, M. (2015). “¿Qué es la exposición? (resumen)”. En: *Tareas Fáciles, M.* Categoría Educación. Consultado el 1 de mayo del 2018, disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=9rXsFvxn_zw
- Torres, M. (2007). *El proceso de la escritura en estudiantes adolescentes sordos* [en línea]. Consultado el 5 de mayo del 2018, disponible en: <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/el-proceso-de-escritura-en-adolescentes-sordos.pdf>
- Trianes, M.V. y García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 44. Pp. 175-189.
- UNESCO (1983). *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- París: Imprimeries Réunies, Lausann.
- UNESCO (1990). “Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje” [en línea]. Jomtien, Tailandia. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Consultado el 10 de diciembre del 2017, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- UNESCO (2016). “Educación Especial e Inclusión educativa” [en línea]. España. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Consultado el 14 de noviembre del 2017, disponible en <http://www.unesco.org/fileAMANDAin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/XI-XII-jornadas-de-Cooperacion.pdf>
- UNICEF (2002). *Adolescencia. Una etapa fundamental*. New York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Vázquez, A.P. (2015). La metacognición: una herramienta para promover un ambiente áulico inclusivo para estudiantes con discapacidad. En: *Revista Electrónica Educare*, 19 (3), pp. 1-20. Consultado el 25 de octubre del 2018, disponible en: <http://www.re-dalyc.org/html/1941/194140994007/>
- Vignale, S. (2010). *Apertura a una experiencia del Otro para una Pedagogía de las Diferencias*. Argentina: CONICET. UN-Cuyo. Consultado el 25 de noviembre del 2017, disponible en: <https://studylib.es/doc/6490375/apertura-a-una-experiencia-del-otro-para-una-pedagog%C3%ADa-de...>

- Viveros, J. y Moreno, T. (2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: estudio de caso. En: *Revista Ra -Ximhai*, 3, (10), pp. 55-73
- Zabadúa, M. y García, E. (2012). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. México: Colegio de Ciencias y Humanidades. Universidad Autónoma de México
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 001 (2).

APÉNDICES

APÉNDICE A. Datos de los entrevistados. Docentes regulares

| |
|---|
| Código de entrevista: EDR1 |
| Fecha de aplicación: 17 de noviembre del 2017 <i>Datos:</i> Sexo: hombre Perfil profesional: Licenciado en educación secundaria con especialidad en Telesecundaria y Maestría en Educación. Años de experiencia laboral como docente: 4 años 1 mes Tiempo que atendió a alumno sordo: nueve meses. Identificación personal: Juan |
| Código de entrevista: EDR2 |
| Fecha de aplicación: 20 de noviembre del 2017 <i>Datos:</i> Sexo: mujer. Perfil profesional: Licenciado en educación primaria y preescolar indígena. Estudiante de maestría en Educación Básica. Años de experiencia laboral como docente: seis años. Tiempo que atendió a alumno sordo: un año y un mes. Identificación personal: Fernanda |
| Código de entrevista: EDR3 |
| Fecha de aplicación: 01 de diciembre del 2017 <i>Datos:</i> Sexo: mujer. Perfil profesional: Licenciada en Años de experiencia laboral como docente: 12 años Tiempo que atendió a alumno sordo: dos ciclos escolares. Identificación personal: Amanda |

APÉNDICE B. Categorías de análisis según las preguntas. Docentes regulares

| Categorías de análisis (cada una con código de identificación) | Preguntas |
|---|---|
| Primeras percepciones en la atención de alumno con discapacidad Código: PPAAD | *¿Cuál fue su percepción cuando supo que atendería a un alumno con discapacidad auditiva? *¿Cuáles fueron las primeras dificultades a las que se enfrentó? |
| Integración e inclusión en aula y escuela Código: IIAE | *Desde su punto de vista, considera adecuado que un alumno sordo se integre a una escuela regular ¿por qué? *¿Qué estrategias aplicaba para generar un ambiente inclusivo en su aula? si no aplicaba este tipo de estrategias explique porque considera que no lo hacía. *¿cómo debe ser la inclusión de un niño sordo a la escuela; en su grupo de clases? |
| Competencias docentes para la atención de alumnos con discapacidad auditiva Código: CDAD | *¿Qué competencias docentes necesita o necesitaba desarrollar para atender al alumno sordo? *¿Conocía algún método de enseñanza para alumnos sordos? Si es así, ¿Cuál? *¿Qué estrategias docentes aplicaba para atender las necesidades educativas del alumno? *¿Qué retos como docente debe usted plantearse si volviera a atender a un alumno sordo? |
| Relación y comunicación Código: RC | *¿Cómo se lograba comunicar con el alumno? *¿Cómo se relacionaron los demás alumnos con su compañero sordo? *En su opinión, ¿Qué importancia tiene saber la lengua de signos para comunicarse con un alumno sordo? |
| Situaciones de exclusión Código: SE | *Desde su percepción, ¿los demás compañeros excluían al alumno sordo?, si fue así ¿cómo era ese tipo de exclusión? Explique por favor. *¿Considera que usted, en algunas situaciones, excluía al alumno? Explique |
| Apoyo familiar Código: AF | *¿Qué papel desempeñó la familia del alumno para el desarrollo de su aprendizaje? |
| Barreras para el aprendizaje de alumnos con discapacidad auditiva Código: BADA | *¿Qué barreras de aprendizaje observó, en la familia, escuela y aula para el desarrollo del alumno? |

APÉNDICE C. Datos de los entrevistados. Especialistas

| |
|--|
| Código de entrevista: EESP1 |
| Fecha de aplicación: 21 de noviembre del 2017 <i>Datos:</i> Sexo: hombre Perfil profesional: Maestría en necesidades educativas especiales por parte de la universidad Jean Peaget de Veracruz. Institución en la que labora: En la Secretaria de Educación Pública. Departamento de educación especial, en la Unidad de Orientación al Público (UOP). Años de experiencia laboral atendiendo a personas con discapacidad: 8 años Tiempo que atendió a alumno sordo: 5 años Identificación personal: Omar |
| Código de entrevista: EESP2 |
| Fecha de aplicación: 29 de noviembre del 2017 <i>Datos:</i> Sexo: hombre Perfil profesional: Psicólogo, maestro en Educación Especial, intérprete de Lengua de Señas Mexicana. Institución en las que labora: Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED), DIF municipal de Rafael Delgado dentro del centro de educación especial, capacitador de cursos presenciales, maestro de posgrados en la Universidad del Pacífico, en UPAV y en la Universidad de los Ángeles. Años de experiencia laboral atendiendo a personas con discapacidad: 15 años Tiempo que atendió a alumno sordo: 15 años Identificación personal: Eduardo |

APÉNDICE D. Categorías de análisis y preguntas. Especialista Psicólogo de la Unidad de Orientación al Público

| Categorías (cada una con código de identificación) | Preguntas |
|---|---|
| Actitudes hacia la discapacidad Código: AHD | <ul style="list-style-type: none"> • Desde su experiencia, ¿Qué actitudes toman los docentes cuando saben que atenderán a algún alumno con discapacidad? • ¿A qué considera que se debe dicha actitud? • ¿Qué actitud toman los demás alumnos al tener a un compañero con alguna discapacidad? |
| Integración e inclusión en aula y escuela regular Código: IIAE | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los efectos de que alumnos con discapacidad auditiva ingresen a una escuela regular? • ¿Cuáles son las dificultades a las que se enfrentan los docentes que trabajan con algún alumno con discapacidad auditiva? • Desde su experiencia, ¿Cómo ha sido ese proceso de inclusión de alumnos con discapacidad auditiva en las escuelas regulares? • Desde su punto de vista, ¿cómo debería ser la inclusión de un niño sordo a la escuela y en su grupo de clases? |
| Adolescencia y discapacidad auditiva Código: ADA | <ul style="list-style-type: none"> • Hablando de jóvenes sordos en secundaria ¿cuáles son las características de un adolescente sordo (psicológicas y sociales)? <ul style="list-style-type: none"> ○ Desde su visión como psicólogo, ¿cuáles serían las implicaciones que puede tener un adolescente sordo al no lograr comunicarse ni enseñar ni en escritura con los demás? |
| Desarrollo de la lectura y escritura en alumno con discapacidad auditiva Código: LEADA | <ul style="list-style-type: none"> • Hablando de los aprendizajes ¿por qué suele ser más complicado que un alumno sordo desarrolle la escritura en comparación de los demás alumnos? • ¿Qué factores son clave para que un alumno sordo logre la lecto-escritura? • ¿Cuál cree que sea la importancia que tiene la lengua de señas para desarrollar la lectura y escritura? • ¿Cuáles son los métodos que como experto recomienda que aborde un docente regular que tiene un alumno sordo en |

| | |
|---|--|
| | <p>clase, sobre todo, para el desarrollo de la lectoescritura?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desde su experiencia, ¿qué estrategias efectivas los docentes han empleado para desarrollar la escritura los alumnos sordos? • De lo observado hasta ahora, ¿qué recomendaciones daría a la maestra de Yurem para que logre que el joven desarrolle la lectura y escritura en un ambiente inclusivo? |
| <p>Apoyo familiar</p> <p>Código: AF</p> | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el papel que debe tener la familia de joven sordo para que este desarrolle mejor sus competencias comunicativas? |
| <p>Barreas para el aprendizaje de alumnos con discapacidad auditiva</p> <p>Código: BADA</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Hablando específicamente de la discapacidad auditiva ¿cuáles son las barreas a las que se enfrenta un alumno con esta discapacidad cuando ingresa a la escuela? • Hablando específicamente de Yurem, ¿qué barreras usted ha observado en la escuela que podrían atrasar su aprendizaje? |

APÉNDICE E. Categorías de análisis y preguntas. Especialista Psicólogo e intérprete de señas

| Categorías (cada una con código de identificación) | Preguntas |
|---|---|
| Actitudes hacia la discapacidad y enseñanza Código: AHDE | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Para empezar, ¿qué nos puede decir de la situación de los sordos en el país y en el estado? ➤ ¿Cuáles son las actitudes que tienen los docentes cuando saben que atenderán a un alumno sordo? |
| Integración e inclusión en aula y escuela regular Código: IIAE | <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cuáles son las dificultades a las que se enfrentan los sordos al entrar a la escuela? ➤ Desde su punto de vista, ¿cómo debe ser la inclusión de un niño sordo a la escuela, en su grupo de clases? |
| Adolescencia y discapacidad auditiva Código: ADA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cuáles serían las implicaciones que puede tener un adolescente sordo al no lograr comunicarse ni enseñar ni en escritura con los demás? |
| Comunicación y desarrollo de la lectura y escritura en alumno con discapacidad auditiva Código: CLEADA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cuál ha sido su interés por enseñar y ser intérprete de lengua de señas? ➤ A pesar de que la lengua de señas se considera la lengua materna de los sordos, ¿por qué muchos sordos no la conocen ni la utilizan? ➤ ¿Cuál es la importancia de que los sordos aprendan y manejen señas?, es decir, el que se comuniquen con señas ¿qué impacto tiene en sus vidas? ➤ ¿Es posible que un sordo escriba el español de con la gramática correcta de esta segunda lengua? ➤ ¿Cuál cree que sea la importancia que tiene la lengua de señas para desarrollar la escritura? ➤ ¿Cuáles son los métodos que como experto recomienda que aborde un docente regular que tiene un alumno sordo en clase? ➤ Desde su experiencia, ¿qué estrategias los docentes han empleado para desarrollar la escritura los alumnos sordos? |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Para finalizar, ¿Qué recomendaciones daría a un docente que trabaja con un alumno sordo para que logre que el joven desarrolle la lecto escritura en un ambiente inclusivo? |
| <p>Apoyo familiar</p> <p>Código: AF</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cuál es el papel que tiene la familia de joven sordo para que este desarrolle mejor sus competencias comunicativas? |
| <p>Barreas para el aprendizaje de alumnos con discapacidad auditiva</p> <p>Código: BADA</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Qué barreras usted ha observado en las escuelas que retrasan el aprendizaje de la lectoescritura en los sordos? |

APÉNDICE F. Datos de los entrevistados. Padres de alumno con discapacidad auditiva

| |
|---|
| Código de entrevista: EPADRE |
| Fecha de aplicación: 24 de noviembre del 2017 <i>Datos:</i> Sexo: hombre Edad: Escolaridad: Bachillerato Ocupación: funcionario de la administración actual de ayuntamiento de Acultzingo y comerciante. Identificación personal: padre |
| Código de entrevista: EMADRE |
| Fecha de aplicación: 29 de noviembre del 2017 <i>Datos:</i> Sexo: mujer Edad: Escolaridad: primaria Ocupación: labores domésticas Identificación personal: madre |

APÉNDICE G. Categorías de análisis y preguntas. Padres de alumno con discapacidad auditiva

| Categorías de análisis | Preguntas |
|---|--|
| Primeras experiencias | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuál es fue el diagnóstico médico de la discapacidad de Yurem?, es decir, específicamente como lo valoraron los médicos. ✓ ¿Cuáles fueron las posibles causas de la discapacidad auditiva de Yurem? ¿cuándo supieron de su discapacidad, ¿qué pensamientos tuvieron en ese momento? |
| Apoyos externos requeridos (instituciones de atención). | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿A qué instituciones han acudido para atención a la discapacidad de su hijo? |
| Organización y apoyo familiar | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo es el apoyo que le brindan a sus hijos para su desarrollo educativo y social? ✓ ¿Cómo se organizan en casa para apoyar a Yurem en sus tareas escolares? |
| Relación y comunicación con los demás | <p>RELACIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Durante la niñez de Yurem, ¿qué dificultades se enfrentó para relacionarse con los demás? ✓ ¿Cómo es la relación con su hermano, que igual tiene discapacidad auditiva? ✓ ¿La familia y conocidos, qué trato le dan a Yurem y a su hermano? ✓ ¿Sus hijos han convivido con otras personas con la misma discapacidad auditiva? [...] y cómo ha sido esa convivencia. ✓ ¿Cómo ha sido la relación con otros niños, con sus compañeros de clase y sus vecinos? ✓ ¿Yurem suelo aislarse de los demás o buscar relacionarse? ¿Por qué creen que es así? <p>COMUNICACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Actualmente, ¿Cómo es la comunicación con su hijo Yurem?, es decir ¿cómo se realiza en casa? ✓ ¿Cuáles son los medios que más utilizan para comunicarse con él? (señas, gestos, mímica, les hablan). ✓ ¿Consideran que la comunicación entre ustedes es amplia o sólo se usa en lo más básico? ✓ ¿Con quién se comunica más Yurem en casa? ¿por qué creen que es así? |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Desde qué edad Yurem empezó a desarrollar la lengua de señas? ✓ ¿Qué tanto consideran que saben de lengua de señas? (del 1 al 10); y ¿cómo la aprendieron? -si fuera el caso- ✓ ¿Qué función ha tenido la lengua de señas para que se puedan comunicar con sus hijos? |
| Cambios de adolescencia | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuál ha sido el cambio de Yurem en la adolescencia? ✓ Ustedes ¿cómo han manejado ese cambio? |
| Exclusión y discriminación | <ul style="list-style-type: none"> ✓ En algún momento ustedes han percibido algún tipo de exclusión y discriminación de algunas personas hacia sus hijos. Ejemplifique por favor |
| Experiencias y opiniones escolares en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje (estrategias) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sobre la escolaridad de Yurem, ¿cómo ha sido el desarrollo de Yurem en su paso por la escuela – desde el preescolar, primaria y hasta ahora-? ✓ ¿Por qué considera que hasta el momento Yurem no ha logrado desarrollar la escritura y lectura? ✓ ¿Qué opina de la enseñanza que los docentes han brindado a Yurem durante su paso por la escuela?, es buena, regular, mala... ¿por qué? ✓ En secundaria, ¿cómo han visto el desarrollo de Yurem en cuanto al aprendizaje? ✓ Ustedes conocen bien a Yurem, ¿Qué consideran que ha sido funcional para que él haya desarrollado la escritura de algunas palabras ✓ ¿Qué experiencias buenas ha tenido Yurem durante su escolarización (referentes al aprendizaje de la lectoescritura escrita)? |
| Expectativas y compromiso | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿De qué manera se comprometerían a apoyar a su hijo para que desarrolle la escritura? ✓ Algo más que considere agregar sobre Yurem |

APÉNDICE H. Datos del entrevistado. Alumno con discapacidad auditiva

Código de entrevista: EADA

Fecha de aplicación: 19 de diciembre del 2017

Datos:

Sexo: hombre

Edad: 14 años

Escolaridad: Secundaria, primer grado.

Ocupaciones: estudiante y a veces ayuda a su abuela en labores del campo

Diagnóstico: hipoacusia bilateral profunda degenerativa

Identificación personal: Yurem

APÉNDICE I. Categorías de análisis y preguntas. Alumno con discapacidad auditiva

| Categorías | Guion de preguntas en español | Guion de preguntas en estructura gramatical de lengua de Señas Mexicana |
|---|--|---|
| Sentir (emociones) Código: SE | 1) Hola, ¿cómo estás? 2) ¿Cómo te sientes en la escuela? | 1) Hola, tú, ¿cómo estás? 2) Tú ¿cómo sentirte escuela? |
| Opinión sobre su aprendizaje en la escuela Código: OAE | 3) ¿Qué opinas sobre lo que aprendemos en la escuela? | 3) Tú ¿aprendizaje escuela qué piensas? |
| Gustos y preferencias Código: GP | 4) ¿Qué no te gusta de la escuela? 5) Te gusta que me comuniqué contigo en lengua de señas... ¿por qué? 6) ¿Te gustaría saber escribir? ¿Para qué? 7) ¿Qué tareas te ayudan a escribir? 8) ¿Cómo prefieres que te enseñe a escribir? 9) ¿Te gusta estar en el salón de clases? ¿por qué? 10) ¿Con quienes de tus compañeros te gusta trabajar? | 4) Tú, ¿escuela qué no gusta? 5) Lengua de señas, te gusta que yo hable a ti 6) ¿Tu escribir quieres? ¿por qué? 7) Tú, ¿qué tareas escribir ayudan a ti? 8) ¿Cómo escribir quieres que yo enseñe? (dibujo, escritura, juegos) 9) Tú, ¿salón de clases te gusta estar? 10) Tú, ¿con quienes amigos salón te gusta estar? ¿por qué? |
| | Se registrará lo que se haya observado, y que sea relevante, durante la aplicación de la entrevista. | |

APÉNDICE J. Cuestionario sobre discapacidad a alumnas y alumnos del primero A

| | | |
|----------------------|-------|-------|
| Lugar de residencia: | Sexo: | Edad: |
| | | |

Instrucciones: lee cada pregunta y subraya la respuesta según lo que piensas. Las últimas preguntas son abiertas, te pido tu total sinceridad a la hora de dar tu respuesta.

1. En tu familia, o muy cerca de donde vives, ¿alguien presenta algún tipo de discapacidad? Sí ___ no ___
2. Si la respuesta es sí ¿cuál discapacidad tiene?
 - a) Auditiva (no escucha)
 - b) Visual (no ve)
 - c) Motriz (física, es decir no poder moverse)
 - d) Intelectual
 - e) Síndrome de down
 - f) Otra. ¿cuál? _____
3. ¿Cómo es el trato que tienes con la persona que presenta la discapacidad?
 - a) Jugamos y platicamos.
 - b) Convivimos poco con él o ella.
 - c) No sé cómo tratarlo.
 - d) Me prohíben acercarme a él o ella.
 - e) Me da miedo.
4. Cuando veo a alguien con alguna discapacidad que siento:
 - a) Miedo
 - b) Curiosidad
 - c) Desconfianza
 - d) Compasión
 - e) Desinterés
5. Antes de ingresar a la secundaria, conviviste con algún compañero que tenía alguna discapacidad (ya sea en tu salón de clases o en la escuela):
sí ___ no ___
6. Si la respuesta es sí ¿qué tipo de discapacidad tenía?
 - a) Auditiva (no escucha).
 - b) Visual (no ve).
 - c) Física (no poder moverse).
 - d) Intelectual
 - e) Síndrome de down

- f) Otra. ¿cuál? _____
7. ¿Cómo era la relación con él?
- a) No me llevaba con él.
 - b) Solo trabajaba con él cuando el profesor nos ponía juntos.
 - c) A veces platicábamos o jugábamos.
 - d) No me acercaba a él o ella.
 - e) Me llevaba mucho con él o ella.
8. Al ingresar a la secundaria ¿Cuándo supe que tendría un compañero con discapacidad auditiva (sordera)? ¿qué pensé?
- a) Que sería difícil platicar con él.
 - b) Que él no debería venir a esta escuela sino a una especial para sordos.
 - c) Que sería interesante conocer a alguien como él.
 - d) No tenía idea de cómo trabajaríamos en el aula con él.
 - e) Me dio curiosidad saber cómo sería tener a un compañero sordo.
9. Cuando la maestra te pone a trabajar con tu compañero sordo qué dificultades se presentan:
- a) No puedo decirle ciertas cosas que son importantes y eso me frustra un poco.
 - b) Me desespera tener que estarle explicando con señas y gestos.
 - c) Nos atrasamos en el trabajo.
 - d) No nos ayuda mucho para avanzar en la actividad.
 - e) No tengo dificultad para trabajar con él.
10. ¿Cómo te resulta comunicarte con tu compañero sordo?
- a) Es fácil
 - b) Difícil
 - c) Muy difícil
11. Si tu respuesta anterior es difícil o muy difícil, ¿a qué crees que se deba esto?
- a) A que no se lengua de señas.
 - b) A que él no sabe escribir.
 - c) A que él no puede escuchar.
 - d) A que ni él ni yo tenemos una forma común de comunicarnos.
 - e) Ninguna de las anteriores porque no me comunicó con él.
12. ¿Cómo te relacionas con tu compañero sordo en los ratos libres (receso, convivios en la escuela o cuando la maestra no está en aula)?
- a) A veces platicamos.
 - b) Casi no me relaciono con él, solo cuando trabajamos actividades escolares.
 - c) Platicamos bien en señas.
 - d) Solo cuando jugamos futbol o en educación física es cuando convivimos.
 - e) Casi no me llevo con él
13. ¿Qué es lo que te gusta de tener un compañero sordo?
- a) aprender la lengua de señas.
 - b) tener la oportunidad de conocer a alguien con discapacidad auditiva.
 - c) poder ayudarlo con las actividades.
 - d) me da igual.

14. ¿Qué se necesita para comunicarse con tu compañero sordo?

- a) Conocer lengua de señas.
- b) Hacer gestos (mímica).
- c) Él necesita leer y escribir.
- d) Nada, no es necesario comunicarse con él.

15. ¿Has observado que algunos de tus compañeros dejan de lado a Yurem, es decir lo excluyen de algunas actividades?

Si ___ no ___

16. Si la respuesta es sí, explica como fue:

17. ¿La maestra deja de lado a Yurem en algunas actividades?

Si ___ no__

18. Si la respuesta es sí, explica cómo fue:

19. ¿Crees que la maestra ayuda a tu compañero sordo a desarrollar la lectura y escritura?

Si ___ No ___

20. Explica ¿por qué?

21. En la escuela, has observado gestos, palabras o acciones despectivas por parte de alguien en contra de tu compañero sordo

Si ___ No ___

22. Si la respuesta fue sí. ¿de qué tipo fueron?
- a) Se burlaron
 - b) Lo insultaron
 - c) Lo apodaron
 - d) No lo dejaron participar en algún juego o actividad
 - e) Lo intimidaron
23. ¿Cómo esperas que sea la relación con Yurem más adelante?
- a) Poder comunicarme más con él.
 - b) Lograr que no me de desconfianza o miedo.
 - c) Mantenerme como hasta ahora.
 - d) Que sea mi amigo.
 - e) Prefiero no relacionarme con él.

APÉNDICE K. Cronograma de actividades de la estrategia de intervención

| Estrategia | | Cronograma | | |
|---|-------------------------|-------------------------|---|--|
| Expresémonos con señas, escritura y cuerpo | FASE 1 | Sensibilización | Actividades | Periodo (año 2018) |
| | | | Entendiendo la discapacidad. | 21 de marzo; 11 y 13 de abril. |
| | | | Decir lo que hice en vacaciones con señas y mímica. | 9 de abril |
| | | | Receta con los sentidos. | 17 de abril |
| | FASE 2 | Aprendizaje cooperativo | Compartiendo señas en la escuela. | 16, 18,20,24, 25 y 26 de abril. |
| | | | Expresémonos con el cuerpo. | 2,3, 4,7 y 11 de mayo |
| | | | Cuento escrito y en señas. | 22,23,24,28 de mayo |
| | ACTIVIDADES PERMANENTES | Mediación entre lenguas | Clase y cuaderno de señas. | Dos horas a la semana (martes y jueves). Del 13 de marzo al 28 de junio. |
| | | | Formación docente. | De febrero a abril (martes y jueves en horario de 8:00 pm a 10:00pm) |
| | | | Construir un ambiente alfabetizador. | A partir del 16 de abril al mes de junio. |
| | ACTIVIDAD DE CIERRE | | Clases con señas, letras y mímica. | Miércoles 6 de junio |

APÉNDICE L

Estrategia: Expresémonos con señas, escritura y el cuerpo

Telesecundaria Justo Sierra 30DTV0711P
Coxoliltla de Abajo Acultzingo, Veracruz
ciclo escolar 2017-2018
profesora Jazmín Osorio de Jesús
1 °A

Fase 1. Sensibilización.

Actividad 1: Entendiendo la discapacidad a través de la cinematografía.

Propósito de la actividad:

Ilustrar a los y las alumnas sobre situaciones cotidianas que enfrentan las personas con discapacidad y discapacidad auditiva a través de la cinematografía con la intención de sensibilizarlos sobre éstas.

Competencias

**Para la convivencia:* empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.

**Cívica y ética:* respeto y valoración de la diversidad.

**Comunicativa:* Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.

Aprendizajes esperados

**Reconoce la discapacidad como una condición común en la sociedad (sesión 1).*

**Identifica situaciones de discriminación escolar hacia las personas con discapacidad auditiva (sesión 2).*

**Comprende el daño emocional que puede sufrir una persona con discapacidad al ser violentada por los demás (sesión 2).*

**Reconoce la importancia de ayudar a una persona en condición de discapacidad (sesión 3).*

**Valora la importancia de comunicarse en señas con una persona con discapacidad auditiva (sesión 3)*

Secuencia didáctica Fechas: 21 de marzo; 11 y 13 de abril

Sesión 1. Cortometraje cuerdas Tiempo: 40 min

Inicio: se da a conocer al grupo el propósito de la actividad, y los aprendizajes esperados, posteriormente se recuperan conocimientos previos sobre lo qué es la discapacidad partiendo de la siguiente pregunta ¿qué entiendes por discapacidad?

Desarrollo: Los alumnos ven el cortometraje “cuerdas” y lo analizan a través de las siguientes preguntas que serán entregadas en una fotocopia:

1. ¿Qué sentiste al ver el video?
2. ¿Qué actitud tomaron los demás alumnos hacia cuerdas (el niño en silla de ruedas)?
3. ¿Qué opinas de la actitud de María hacia cuerdas?
4. ¿Cómo crees que se sentía cuerdas al tener una compañera como María?

**A Yurem se le explica la actividad en LSM y se le da a conocer, antes, el nombre de los personajes de cortometraje para que los identifique en el video.*

Conclusión: los alumnos contestan el cuestionario, comparten sus respuestas y hacen reflexiones sobre el mismo.

Sesión 2. Película “una voz silenciosa” Tiempo: 120 min

Inicio: se les da a conocer a los alumnos los aprendizajes esperados de la sesión, y se recuperan conocimientos previos sobre ¿qué situaciones de discriminación puede sufrir una persona con discapacidad auditiva en el entorno escolar?

Desarrollo:

*Los alumnos observan la película de animación “una voz silenciosa”.

Al final se les reparte una tabla con ocho recuadros grandes; en cada uno se escriben los siguientes puntos para que los alumnos den respuesta a ellos.

1. Situaciones de discriminación y exclusión que identificaste en la película.
2. Sentimientos de Shoko (la alumna sorda) ante la situación vivida en la escuela.
3. ¿Por qué crees que Shoya (alumno acosador) tenía actitudes negativas hacia Shoko?
4. Actitudes de los docentes sobre la situación que vive Shoko
5. Actitud de los compañeros de clase ante la situación vivida en el aula.
6. ¿Por qué, después del tiempo, Shoya cambió su actitud hacia Shoko?
7. ¿Cuáles es el parecido que encuentras entre Shoya y Shoko?
8. Que mensaje te deja la película

Conclusión: después de escribir sus respuestas, los alumnos comparten las mismas con todo el grupo para hacer un análisis y reflexión en torno a la discriminación y exclusión. Al final, el grupo construye una frase que fomente la inclusión de las personas con discapacidad auditiva. Dicha frase se escribe en papel y se pega en un lugar visible del aula.

Sesión 3. Corto sordo Tiempo: 40 minutos

Inicio: Se les da a conocer a los alumnos los aprendizajes esperados de la sesión y antes de ver el cortometraje, se les plantea la pregunta: ¿Cómo te sentirías si vas a otro país de una lengua diferente (por ejemplo, China), ¿y no encuentras a nadie que hable español?, se escuchan las respuestas de algunos adolescentes.

Antes de ver el cortometraje, a los alumnos se les reparte un pequeño cuestionario.

Desarrollo: Los alumnos ven el cortometraje “Corto sordo” y se comenta oralmente la siguiente pregunta ¿cuál es la idea principal del cortometraje? En una hoja previamente elabora se les pide que completen las siguientes ideas:

1. Si estuviera en la misma situación que el joven sordo yo ...
2. Sí me encontrara a una persona sorda con un problema similar al del joven del video, yo me comunicaría con ella a través de...
3. La comunicación entre las personas, en sus diferentes formas, nos permite ...

Conclusión: los alumnos comparten sus respuestas y hacen reflexiones sobre las mismas.

Recursos:

*Televisión, computadora, video, guion de preguntas, lapiceros., copias del formato de análisis de la película, papel américa, marcadores, copia de la escala estimativa para evaluación de la actividad.

Evaluación:

Se valoran las participaciones orales y escritas de los alumnos sobre los cortometrajes 1 y 3; la valoración se registra en una escala estimativa.

Para el cortometraje 3, Se valora la participación de los alumnos a la hora de compartir sus respuestas y construir la frase, dicha valoración se registra en una escala estimativa

Referencias:

SEP (2011a). *Plan de estudios 2011, Educación Básica*. México: Secretaria de Educación Pública

SEP (2011b). *Programas de estudio 2011 guía para el maestro. Educación Básica secundaria. Español*. México: Secretaria de Educación Pública.

SEP (2011c). *Programas de estudio 2011 guía para el maestro. Educación Básica secundaria. Formación Cívica y ética*. México: Secretaria de Educación Pública.

Solís García, P. (2018). "Cuerdas", Cortometraje completo. En *Cuerdas Cortometraje Oficial*, categoría: cine y animaciones. Consultado el 19 de marzo, disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw

RaúlJm (2018). "Una voz silenciosa. Película completa en español latino". Categoría Personas y blogs. En: RaúlJm. Consultado el 10 de abril del 2018, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=uGm8LGfqr3A>

Mariño, S. (2015). "Corto sordo". En: Santiago Marino. Categoría música. Consultado el 7 de abril del 2018, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=C8o1LBML3a0>

APÉNDICE M

Estrategia: Expresémonos con señas, escritura y el cuerpo

| Telesecundaria Justo Sierra 30DTV0711P Coxoliltla de Abajo Acultzingo, Veracruz ciclo escolar 2017-2018 profesora Jazmín Osorio de Jesús 1 °A | |
|---|---|
| Fase 1. Sensibilización. Actividad 2: Decir lo que hice en vacaciones con señas y mímica. Sesión 1 | Propósito de la actividad: Emplear las señas y mímica para comunicarse con los demás. |
| Competencia comunicativa Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. | Aprendizaje esperado *Participa en la comunicación en señas y mímica para la trasmisión de mensajes. |
| Secuencia didáctica de sesión 1. Fecha: 9 de abril Tiempo: 30 min | |
| Inicio: *La actividad se realiza en la cancha de la escuela. *Se da a conocer a los alumnos el propósito de la actividad. | |
| Desarrollo: *Se pide a los alumnos que caminen por la cancha, en diferentes sentidos y evitando caminar en grupos. *Cuando suene el silbato los alumnos se integrarán con un compañero o compañera más cercana y le dirán en 20 segundos, usando únicamente señas y mímica, lo que hicieron en vacaciones. *Pasado los 20 segundos, se da la indicación de cambio y el otro compañero o compañera hace lo mismo. *Se repiten las acciones anteriores cinco veces, hasta que las y los estudiantes hayan interactuado con cinco compañeros diferentes. * Se solicita la participación de algunos adolescentes para que compartan lo que sus cinco compañeros hicieron en vacaciones. | |
| Conclusión: Se pide que de manera oral comenten las dificultades que encontraron para comunicarse y qué tanto les sirvió la lengua de señas y la mímica para el desarrollo de la actividad. | |
| Recursos | *Planeación de la actividad y explanada de la escuela. |
| Evaluación | Se valora mediante una escala estimativa, la participación y el uso de la lengua de señas y mímica para la actividad. |
| Referencias | SEP (2011). <i>Programas de estudio 2011 guía para el maestro. Educación Básica secundaria. Español.</i> México: Secretaria de Educación Pública. |

APÉNDICE N

Estrategia: Expresémonos con señas, escritura y el cuerpo

| Telesecundaria Justo Sierra 30DTV0711P Coxolítla de Abajo Acultzingo, Veracruz ciclo escolar 2017-2018 profesora Jazmín Osorio de Jesús 1 °A | |
|--|---|
| Fase 1. Sensibilización. Actividad 3: Comunicación no verbal. | Propósito de la actividad: Reconocer la comunicación no verbal a través del cine mudo con la finalidad de identificar formas de comunicarse diferentes a la oral. |
| Competencia comunicativa *Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. | Aprendizaje esperado *Reconoce la comunicación no verbal para la trasmisión de mensajes. |
| Secuencia didáctica de sesión 1. Fecha: 19 de abril Tiempo: 90 min | |
| Inicio: Se da a conocer al alumnado el propósito de la clase, y se empieza a recuperar conocimientos previos a través de la pregunta ¿qué otras formas de comunicarse conocen aparte del habla? | |
| Desarrollo: *Se proyecta un fragmento de la película tiempos modernos, de cine mudo, y posteriormente, se les reparte las siguientes cuestiones a los alumnos para el análisis de la película: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿De qué trató el fragmento de la película? 2. ¿Qué tipo de comunicación observaron en la película? 3. ¿Qué recursos utilizaron los actores para comunicarse y transmitir ideas? <p style="margin-left: 20px;">- A Yurem se le explica la actividad en señas.</p> <p>*Las preguntas también son escritas en pizarrón y con las respuestas que los alumnos compartan de manera oral, se va construyendo una respuesta en pizarrón.</p> | |
| Conclusión: para finalizar, se retroalimenta a los alumnos explicándoles, mediante un esquema, cuáles son los tipos de comunicación no verbal y la importancia que tienen en la vida cotidiana. | |
| Recursos | *Guion de preguntas. *Televisión, computadora y video. *Libretas, lápices y plumones. *Pizarrón |

| | |
|--------------------|---|
| Evaluación | Se valora, si el grupo logran identificar los tipos de comunicación no verbal y se registra su desempeño a través de una escala estimativa. |
| Referencias | <p>SEP (2011). <i>Programas de estudio 2011 guía para el maestro. Educación Básica secundaria. Español</i>. México: Secretaria de Educación Pública.</p> <p>Manuel Kinestic (2013). “Tiempos Modernos – Charles Chaplin (Película completa en español)”. Categoría cine y animaciones. Consultado el 10 de abril del 2018, disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=OTbELJn0JHo</p> |

APÉNDICE Ñ

Estrategia: Expresémonos con señas, escritura y el cuerpo

Telesecundaria Justo Sierra 30DTV0711P
Coxolitla de Abajo Acultzingo, Veracruz
ciclo escolar 2017-2018
profesora Jazmín Osorio de Jesús
1 °A

| | |
|--|---|
| <p>Fase 1. Sensibilización.</p> <p>Actividad 4: Receta con sentidos.</p> | <p>Propósito de la actividad:</p> <p>Experimentar las dificultades comunicativas y físicas que posee una persona con discapacidad al realizar una actividad cotidiana con la finalidad de desarrollar la empatía en los estudiantes.</p> |
| <p>Competencia comunicativa</p> <p>Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.</p> | <p>Aprendizaje esperado</p> <p>*Valora la importancia de la comunicación.</p> <p>* Reflexiona sobre las dificultades de vivir con alguna discapacidad.</p> |
| <p>Secuencia didáctica de sesión 1. Fecha: 17 de abril Tiempo: 60 min</p> | |
| <p>Inicio:</p> <p>*Se da a conocer el propósito de la actividad al grupo.</p> <p>*Se forman cinco equipos de trabajo (cuatro equipos de cuatro integrantes, y uno de cinco).</p> <p>*Cada uno de los integrantes del equipo cumple el siguiente rol: uno estará vendado los ojos, el otro usará taponos, el tercero tendrá una mano atada; la derecha si es diestro y la izquierda si es zurdo, el cuarto participante no podrá hablar; en el caso del equipo con cinco integrantes, este último también estará vendado de los ojos).</p> <p>Desarrollo:</p> <p>* Se le entrega un grupo una receta para elaborar un sándwich.</p> <p>*Se indica al grupo que su misión es elaborar la receta y que participen todos.</p> <p>*Después de concluir la receta, se proporciona a los equipos una cartulina donde describirán su experiencia y lo compartirán al grupo.</p> <p>Conclusión: Se hace una retroalimentación de la actividad, destacado los siguientes aspectos:</p> <p>*Los apoyos que necesita una persona con discapacidad para realizar sus actividades.</p> <p>*Destacar que todos somos capaces, pero según nuestras necesidades hacemos las cosas distintas.</p> | |
| <p>Recursos</p> | <p>*Pañuelo para vendar ojos.</p> <p>*Taponos para oídos.</p> <p>*vendas para amarrar manos.</p> <p>*Pan, jamón, mayonesa, queso, lechuga y tomate.</p> <p>*Receta impresa.</p> <p>*Cuchara y cuchillos.</p> <p>*Cartulina y plumones.</p> |

| | |
|--------------------|--|
| Evaluación | Se realiza una rúbrica que permita valorar el trabajo en equipo, la participación, la comunicación, la elaboración del producto. |
| Referencias | <p>SEP (2011). <i>Programas de estudio 2011 guía para el maestro</i>. México: Secretaría de Educación Pública.</p> <p>SEP (2011a). <i>Programas de estudio 2011 guía para el maestro. Educación Básica secundaria. Español</i>. México. Secretaria de Educación Pública.</p> <p>Educación sin barreras (2011). <i>Programa de sensibilización</i>. Ecuador: Vicepresidencia de la republica de ecuador. Ministerio de educación.</p> |

APÉNDICE O

Estrategia: Expresémonos con señas, escritura y cuerpo

Telesecundaria Justo Sierra 30DTV0711P
Coxolitla de Abajo Acultzingo, Veracruz
ciclo escolar 2017-2018
profesora Jazmín Osorio de Jesús
1 °A

Fase 2. Aprendizaje cooperativo

Actividad 1: Compartiendo señas en la escuela

Propósito de la actividad:

Exponer señas en la escuela (frases y saludos) utilizando material gráfico como el periódico mural, con la finalidad de generar un ambiente inclusivo en escuela.

Competencias

**Para la vida:* manejo de la información.
**Comunicativas:* emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.

Aprendizajes esperados

*Conoce señas básicas de la Lengua de Señas Mexicana.
*Utiliza la expresión oral y en señas para comunicar oraciones.
*Comparte conocimiento en señas a los demás estudiantes y docentes de la escuela.

Secuencia didáctica Fecha: 16, 18,20,24, 25 y 26 de abril

Sesión 1. De organización

Inicio:

*Se organizan cinco equipos de trabajo de base, de tipo heterogéneo según recomienda Pujolàs (2003).

*Una vez conformado los equipos se les da a conocer a los estudiantes el propósito de la actividad; con la finalidad de motivarlos, y que Yurem entienda un poco mejor la actividad, se les proyecta el video “*The power of teamwork*”.

*Se proporciona a los alumnos una breve introducción sobre la importancia del trabajo cooperativo; se da oportunidad a los estudiantes de participar, si así lo desea, para ampliar la introducción.

*Frente al pizarrón se coloca un lema alusivo al trabajo cooperativo. Es necesario recalcar que todos deben utilizar señas para comunicarse con Yurem, y que el equipo donde está él debe ser paciente y desarrollar habilidades para comunicarse y explicarle las actividades o dudas.

Desarrollo:

A cada equipo de trabajo se les proporciona un cuadernillo de equipo con los siguientes elementos:

- Cinco ideas sobre lo qué es el trabajo cooperativo (cada equipo leerá una en voz alta).
- Composición del equipo (escribir las destrezas y habilidades de cada integrante). Se darán tarjetas a cada equipo, según su número de integrantes, las tarjetas estarán rotuladas con el nombre de cada integrante, en cada tarjeta, los alumnos

escribirán una habilidad o destreza de su compañero, y la rotarán hasta que llegue al mismo alumno. El alumno escribirá una habilidad suya y su pasatiempo favorito. Al final la socializarán entre todos los miembros de cada equipo.

- Normas del equipo (se establecen entre todo el grupo). Se deja un apartado de normas internas según necesidades de cada equipo
- Roles del equipo (en primer momento la docente designará los roles de cada uno, pero se les indicará que son rotativos y que después otros compañeros cumplirán ese rol).
- Formatos para plan de equipo.
- Autoevaluaciones.
- Diario de sesiones.

Conclusión:

*Después de la organización interna, se pide a los alumnos que se preparen para la siguiente sesión, y que todos traerán información sobre:

- ¿Qué es la discapacidad auditiva?
- ¿Qué es la Lengua de Señas Mexicana?
- Saludos y frases básicas para comunicarse en señas.

*Se pide que traigan subrayada y leída la información.

.

Inicio:

*Se conforman los equipos de trabajo.

*El secretario lee el diario de la sesión anterior.

*Revisan la función de cada rol de trabajo para recordarla.

Desarrollo:

*Los alumnos comparten lo investigado y diseñan un plan de cómo realizarán su exposición ante otros grupos (cada equipo expondrá a dos grupos).

*Preparan en una hoja blanca tamaño oficio, un bosquejo de cómo organizarán material en un periódico mural, u otra manera gráfica de exponer que los alumnos propongan.

*Realizaran una lista de los materiales necesarios para la próxima clase.

Conclusión:

*Revisan su cuaderno de trabajo y anotan los compromisos para la próxima sesión.

* El secretario es designado para realizar en casa el diario de la sesión. Es importantes decirles que el diario de la sesión anterior estará a cargo de quien funja como secretario.

Sesión 3. Inicio de la construcción del material de exposición

Inicio

*Los alumnos se conforman en los grupos cooperativos.

*El aula escolar se organiza de manera que todos tengan el espacio suficiente; de ser necesario los alumnos ocuparan otro espacio para mejor comodidad a la hora de realizar su material. Se pedirán mesas extra a dirección.

*Leen el diario de la sesión anterior y los compromisos.

Desarrollo:

*Considerando el bosquejo, los alumnos se organizan para iniciar su periódico mural; todos deben desarrollar una acción.

*La docente supervisa los trabajos (orienta, sugiere, aclara dudas).

Conclusión:

*Anotan los compromisos para la siguiente sesión.

*El secretario es designado para realizar en cada el diario de la sesión.

Sesión 4. Continuación de la construcción del material de exposición**Inicio**

*En grupos cooperativos, el secretario de cada grupo les lee a los demás el diario de la sesión anterior.

*Los alumnos se acomodan el espacio adecuado para terminar de conformar su periódico mural.

Desarrollo:

*Los estudiantes desarrollan las acciones para elaborar su periódico mural; es necesario que cada coordinador o coordinadora organice al equipo de modo que todos colaboren en la construcción del periódico mural.

Conclusión:

*Se espera que en esta sesión los alumnos concluyan su material, sino es así en la siguiente sesión deberán hacerlo.

*Se hace una valoración grupal del avance de lo equipos.

Sesión 5. Preparación de la exposición**Inicio**

*Integrados en grupos cooperativos, el secretario (a) de cada equipo lee el diario de la sesión anterior.

Desarrollo:

*Se les da espacio a los equipos que no ha concluido su periódico mural para que lo hagan.

*Se proporciona a cada equipo material impreso de cómo debe hacerse una exposición.

*Se presenta un video sobre la exposición.

*Es necesario decirles a los alumnos que deben de usar señas en la exposición.

*Los alumnos se organizan para la exposición y practican.

Conclusión:

*Se hace una valoración por cada equipo de trabajo y se dan recomendaciones finales.

Sesión 6. Exposición**Inicio:**

*Integrados en grupos cooperativos, el secretario (a) de cada equipo lee el diario de la sesión anterior.

Desarrollo:

- *A cada equipo cooperativo se designa los grupos escolares a los que expondrá su material; esta designación la hará la docente considerando las características de cada grupo cooperativo.
- * Los alumnos se dirigen con los grupos correspondientes a hacer las exposiciones.
- *El material elaborado lo colocarán en lugares visibles de la escuela, y cercana a los salones de clases.

Conclusión:

- *Se hace la valoración de la actividad de manera grupal donde los alumnos (as) comentan las dificultades a las que se enfrentaron al trabajar de esta manera, pero también las ventajas que encontraron.
- *Se hace la valoración a cada equipo de trabajo.
- * Se concluye con el video de la carreta, donde se reflexionará sobre la importancia de trabajar en equipo, y sobre la importancia que cada uno tiene en el mismo.

Recursos

- *Computadora.
- *Televisión.
- *Videos.
- *diferentes tipos de papel.
- *Tijeras, pegamentos, duirex.
- *Revistas, periódicos, imágenes impresas, dibujos.
- *Cuaderno de equipo.
- *Hojas blancas y de colores.

Evaluación

- *Cada equipo realizará una evaluación de su desempeño como grupo cooperativos, así como de los roles que cumplieron y lo registran en dos escalas estimativas dentro de su cuaderno de equipo.
- *La docente hace una valoración de manera general del desempeño de los equipos y lo registra en una escala estimativa.

Referencias

- Pujolàs P. (2003). *El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas*. Universidad de Vic
- Pujolàs P. (2010). Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. En Aprender juntos alumnos diferentes. En: *Colección Recursos*, 62.
- Sam Law (2014). “The power of teamwork”. Categoría cine y animaciones. En: *Sam Law*. Consultado el 07 de mayo del 2018, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=vtXKQOtNWPg>
- Martínez Díaz J. H. (2014). “La carreta”, (Cómo Construir Equipos altamente productivos con una Acertada Selección de Personal). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=8xvb7drJrhM>

APÉNDICE P

Estrategia: Expresémonos con señas, escritura y cuerpo

Telesecundaria Justo Sierra 30DTV0711P
Coxolitla de Abajo Acultzingo, Veracruz
ciclo escolar 2017-2018
profesora Jazmín Osorio de Jesús
1 °A

Fase 2. Aprendizaje cooperativo

Actividad 2: Juegos en señas, escritura y cuerpo

El juego como recurso para practicar señas, escritura y cuerpo

Propósito de la actividad:

Utilizar el cuerpo, ejercicios físicos, lengua de señas, escritura u otra forma de comunicación no verbal mediante juegos modificados, con la finalidad de desarrollar el aprendizaje cooperativo y competencias comunicativas en el grupo de primero A.

Competencias

**Comunicativas:* emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.

Aprendizajes esperados

*Emplea la lengua de señas, el cuerpo y la escritura para transmitir mensajes.
*Modifica juegos con fines de aprendizaje.
*Valora la importancia de la comunicación no verbal y el aprendizaje cooperativo.

Secuencia didáctica Fecha: 9,10,16, 17, 21 de mayo

Sesión 1. De organización: 9 de mayo de 8:30 a 10 am

Inicio:

- *Se pide a los alumnos formarse en grupos cooperativos.
- *La profesora proporciona el material impreso de la actividad dos (plan de equipo, diario de las sesiones, autoevaluación) el cual deberán incorporar a su cuaderno de equipo.
- * Antes del llenado de documentos, y para motivar a los alumnos al trabajo cooperativo se muestra el video “*The power of teamwork*” y se muestran las dificultades y fortalezas de la actividad anterior con la finalidad de ir mejorando el trabajo en grupo.

Desarrollo:

- *Mediante diapositivas, la profesora da a conocer el propósito de la actividad y explica de manera general de lo que trata ésta (mostrar los juegos propuestos: dado con señas, carreras, balón loco, baloncesto con tarjetas y seña-basta).
- *En esta actividad cada equipo organizará un juego (en total serán cinco), así que mediante sorteo cada grupo seleccionará el juego correspondiente. Habrá libertad para intercambiar de juego si así lo deciden algunos equipos.
- * Se llenan los documentos correspondientes para esta actividad y se establecen los roles en el equipo.
- *La profesora entrega de manera impresa las características de cada juego, comentándoles a los alumnos que es una propuesta general pero que ellos pueden hacer modificaciones para hacer el juego más divertido.

Conclusión: se les pide a los alumnos llevar ideas de mejorar el juego para la siguiente sesión.

Sesión 2. Planeación de juego 10 de mayo, de 8:30 a 9:30 am

Inicio:

- *Se integran los grupos cooperativos.
- *El secretario lee el diario de la sesión anterior.

Desarrollo:

- *La profesora entrega un formato de planeación a cada equipo el cual contendrá (propósito, descripción de la actividad, reglas del juego, recursos, tiempo, y evaluación -sistema de puntaje-).
- *Los alumnos iniciarán con la planeación de la actividad y agregando sus modificaciones.

Conclusión:

Los alumnos acuerdan el material que deberán llevar en la siguiente sesión para llevar a cabo su actividad.

Sesión 3. Inicio de la construcción del material. 16 de mayo de 12:30 a 1:30

Inicio:

- *Se integran los grupos cooperativos.
- *El secretario lee el diario de la sesión anterior.

Desarrollo:

- *Los alumnos inician con la elaboración del material de su juego.
- *Es necesario que el coordinador supervise que todos hagan algo.

Conclusión:

Los alumnos acuerdan los compromisos para la próxima sesión.

Sesión 4. Conclusión de la construcción del material. 17 de mayo 9:30 a 10:30

Inicio:

- *Se integran los grupos cooperativos.
- *El secretario lee el diario de la sesión anterior.

Desarrollo:

- *Los alumnos concluyen el material de su juego.
- *Si algunos grupos necesitan que los demás alumnos lleven algún material para la siguiente sesión, deben pedirlo en esta sesión.
- *Es importante que el coordinador supervise que todos hagan algo.
- *En esta sesión se organiza alguna escala de puntajes en tablas que mida los puntos en cada juego (los cuales deberán ser 25 por cada uno).

Conclusión:

- *Los alumnos acuerdan los compromisos para la próxima sesión.
 - *Debe pedirse ropa deportiva, agua, fruta, descansen bien un día antes, así como material necesario para cada juego.
-

Sesión 5. Realización de juegos 21 de mayo, de 9:00 a 11:00

Inicio:

- *Los alumnos salen a la cancha con su material correspondiente.
- *Se hacen 5 min de calentamiento.
- *Se indica el orden en que pasarán los equipos: dado gigante, carreras, baloncesto con tarjetas, basta y balón loco.
- *Se da 5 minutos a los equipos para organizarse.

Desarrollo:

- *En el orden correspondiente cada equipo empieza a pasar, iniciando por dar las reglas a cada equipo. Cada equipo deberá realizar su actividad en 15 minutos.
- *Después de las actividades cada equipo cuenta los puntos, se unifican por equipo y se da a conocer la puntuación más alta.

Conclusión:

- *Se hace una valoración de las dificultades y fortalezas de la actividad.
- * Los equipos realizan la autoevaluación de su desempeño.
 - ¿Qué me gustó de la actividad?
 - ¿Qué no me gustó?
 - ¿En qué podemos mejorar cómo equipo?

Recursos

- *Caja de cartón, papel lustre oscuro, hojas de colores, plumones de diversos colores, tijeras, tarjetas, cartulinas, reglas, pegamento.
- *Computadora, televisión, silbato, impresiones.
- *Tres balones de futbol, cuatro de basquetbol, 16 conos o marcadores.

Evaluación

- *Los alumnos hacen una valoración mediante una escala estimativa del desempeño de grupo cooperativo dentro del cuaderno de equipo.
- *La docente hace una valoración mediante una rúbrica, sobre el desempeño de los alumnos en la actividad.

Referencias

- Pujolàs P. (2003). *El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas*. Universidad de Vic
- Pujolàs P. (2010). Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. En *Aprender juntos alumnos diferentes*. En: *Colección Recursos*, 62.
- Juegos EF (2017). “El balón loco”. Categoría educación. En: Juegos EF. Consultado el 07 de mayo, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=NUho-75scDQ>
- Sam Law (2014). “The power of teamwork”. Categoría cine y animaciones. En: *Sam Law*. Consultado el 07 de mayo del 2018, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=vtXKQOtNWPg>

APÉNDICE Q

Estrategia: Expresémonos con señas, escritura y el cuerpo

Telesecundaria Justo Sierra 30DTV0711P
Coxolitla de Abajo Acultzingo, Veracruz
ciclo escolar 2017-2018
profesora Jazmín Osorio de Jesús
1 °A

Fase 2.

Actividad 3: Cuento escrito y en señas.

4 sesiones

Propósito de la actividad:

Practicar la escritura, la lengua de señas y la narración con la finalidad de mejorar la expresión escrita y en señas.

Competencias

* Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.

Aprendizajes esperados

* Utiliza la escritura y la lengua de señas para transmitir un mensaje.
* Organiza un cuento a partir de los aprendizajes esperados del cuarto bloque.

Secuencia didáctica Fechas: 22,23,24,28 de mayo

Sesión 1

Inicio:

- * Los alumnos se organizan en equipos cooperativos.
- * Se presenta el propósito de la actividad.
- * Establecen roles.

Desarrollo:

- * Se presentan, en presentación de power point, los contenidos relacionados con los aprendizajes esperados del cuarto bloque de las asignaturas de Geografía, Ciencias, Español, para que los alumnos elijan un tema que parta de los mismos.
- * Una vez que el equipo elige un tema inicia la redacción de su cuento respetando inicio, desarrollo y conclusión.
- * La recomendación es que sea algo breve, gracioso, y que lo contarán en señas.

Conclusión:

- * Se presenta el cuento en señas “Yo siempre te querré”, con la intención de que los alumnos tengan más claro como presentar su cuento en señas.

Sesión 2

Inicio:

- * Los alumnos se conforman en grupos cooperativos y leen el diario de la sesión anterior.

Desarrollo:

- * Continúan con la redacción de su cuento y lo concluyen. Después de la revisión de la docente, los alumnos lo llevarán en la siguiente sesión escrito en digital.
- * Practican el cuento en señas.

*Planean el fondo de su cuento (dibujos, impresiones, o presentación de power point,), así como algunos efectos de audio que deseen utilizar.

Conclusión:

*Se comentan las dificultades a las que se enfrentaron.

*Se amplía el vocabulario en señas.

Sesión 3

Inicio:

* Los alumnos se conforman en grupos cooperativos y leen el diario de la sesión anterior.

Desarrollo:

*Continúan con la construcción del fondo de su cuento y ensayan el cuento en señas.

Conclusión:

*Se comentan dudas exponen algunas dificultades que se enfrentaron para brindar orientación.

Sesión 4

Inicio:

*Los alumnos se conforman en grupos cooperativos y leen el diario de la sesión anterior.

* Se organizan para cubrir algunos pendientes que tengan.

*Se ambienta el aula para la presentación de los cuentos.

Desarrollo:

*Los equipos presentan su cuento en señas; posteriormente se presentará y leerá de manera digital.

*Antes de la presentación se pide que digan el tema y a qué asignatura pertenece el contenido de su cuento.

Conclusión:

*Se hace una retroalimentación de los cuentos.

*Se realizan comentarios con el grupo, a través de la pregunta ¿Qué pienso y que sentí con esta actividad?

| | |
|--------------------|---|
| Evaluación | *Los alumnos hacen una valoración mediante una escala estimativa del desempeño de grupo cooperativo dentro del cuaderno de equipo. *La docente hace una valoración mediante una rúbrica, sobre el desempeño de los alumnos en la actividad. |
| Referencias | IPPLIAP Educación (2016). “Cuento en Lengua de Señas Mexicana - Yo siempre te querré”. <i>En: Ippliap Educación</i> . Categoría Educación. Consultado el 28 de mayo del 2018, disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=WnMXSuG_jbw |

APÉNDICE R

Estrategia: Expresémonos con señas, escritura y el cuerpo

| | |
|--|---|
| Telesecundaria Justo Sierra 30DTV0711P Coxolitla de Abajo Acultzingo, Veracruz ciclo escolar 2017-2018 profesora Jazmín Osorio de Jesús 1 °A | |
| Actividades permanentes Actividad 1: Clases y cuaderno de señas. Sesiones: 20 | Propósito de la actividad: Practicar la lengua de señas en el grupo con la finalidad de minimizar las barreras de comunicación. |
| Competencias comunicativas *Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. *Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. *Valorar la diversidad lingüística y cultural de México. | Aprendizaje esperado Amplia y aplica la lengua de señas para comunicarse con personas con discapacidad auditiva. |
| Secuencia didáctica | |
| Fecha: del 13 de marzo al 28 de junio Horario: martes y jueves: 1:00 a 2:00pm | |
| *Se da a conocer al director, padres de familia y alumnos el horario para llevar a cabo una clase de la lengua de señas. *La clase se lleva dos días a la semana (martes y jueves) con duración de una hora cada clase. *El horario de clase es de 1:00 pm a 2:pm. *Las clases tienen una duración de ... sesiones. *Los temas a desarrollar son de vocabulario básico y ligado a los temas escolares; contando que los alumnos ya conocen alfabeto, colores, animales, días de la semana, meses y número. *Habrá sesiones destinadas al repaso general de los temas vistos. *Los alumnos registraran las señas aprendidas en una libreta. * En algunos casos, se les pedirá elaboración de videos o diapositivas de las señas aprendidas. *En la mayoría de las clases se usará apoyo visual. | |
| Recursos | *Computadora, televisión, videos, libreta de señas, celular. |
| Evaluación | Se valora la comunicación con señas que los alumnos vayan utilizando en su comunicación con su compañero con discapacidad auditiva. |
| Referencias | SEP (2011). <i>Programas de estudio 2011 guía para el maestro. Educación Básica secundaria. Español.</i> México: Secretaría de Educación Pública. |

APÉNDICE S

Estrategia: Expresémonos con señas, escritura y el cuerpo

| Telesecundaria Justo Sierra 30DTV0711P Coxoliltla de Abajo Acultzingo, Veracruz ciclo escolar 2017-2018 profesora Jazmín Osorio de Jesús 1 °A | |
|--|--|
| <p>Actividades permanentes</p> <p>Actividad 2: Formación docente en Lengua de Señas Mexicana</p> <p>Duración: De febrero a mayo del 2018</p> | <p>Propósito de la actividad:</p> <p>Integrar a mi práctica docente vocabulario de Lengua de Señas Mexicana a través de un curso en línea para poder reproducir estos conocimientos en el aula y minimizar las barreras comunicativas entre oyentes y alumno con discapacidad auditiva.</p> |
| <p>Competencia comunicativa</p> <p>Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.</p> | <p>Aprendizaje esperado</p> <p>Incorpora vocabulario en señas a su práctica docente que favorezca el aprendizaje de los alumnos.</p> |
| <p>Secuencia didáctica Duración: tres meses, cuatro horas a la semana.</p> <p>*A partir del seis de febrero, la docente se incorpora a un seminario web sobre Lengua de Señas Mexicana impartido por el Instituto de Pedagogía Aplicada y diversidad auditiva.</p> <p>*El horario de clases es martes y jueves de 8:00-10:00 pm.</p> <p>*El seminario es impartido por un docente con hipoacusia y un docente con sordera.</p> <p>*Se interactúa con diferentes personas, de diferentes estados del país para la construcción del aprendizaje.</p> <p>*Se lleva un registro de tareas realizadas en el curso.</p> <p>*El vocabulario aprendido en el seminario web es compartido con los alumnos y alumnas de 1A.</p> | |
| <p>Evaluación</p> | <p>Concluyendo el curso se realiza un análisis FODA sobre el conocimiento de lengua de señas.</p> |
| <p>Referencias</p> | <p>SEP (2011). <i>Programas de estudio 2011 guía para el maestro. Educación Básica secundaria. Español</i>. México: Secretaría de Educación Pública.</p> |

APÉNDICE T

Estrategia: Expresémonos con señas, escritura y el cuerpo

| Telesecundaria Justo Sierra 30DTV0711P Coxolitla de Abajo Acultzingo, Veracruz ciclo escolar 2017-2018 profesora Jazmín Osorio de Jesús 1 °A | |
|---|---|
| Actividades permanentes Actividad 3: Construcción de un ambiente alfabetizador. Marzo - junio | Propósito de la actividad: Construir un ambiente alfabetizador en el aula, para favorecer la comunicación escrita y en señas. |
| Competencia comunicativa Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. | Aprendizaje esperado Utiliza material concreto para comunicarse en señas. |
| Secuencia didáctica Tiempo: dos horas en la elaboración de cada material | |
| *La docente lleva los lunes material nuevo para pegar en el aula de clases; el material será con: -Señas -Escritura -Imágenes *Algunos materiales será elaborados por los alumnos y partirán de las clases en señas y del vocabulario que vayan adquiriendo. *El vocabulario del material está relacionado con señas básicas y algunas específicas de los temas vistos en clase. | |
| Recursos | *Papel de diferentes tipos, tijeras, periódico, revistas, pegamento, fomi, impresiones. |
| Evaluación | Se valora la creatividad y el apoyo que los alumnos hagan del mismo material. |
| Referencias | SEP (2011). <i>Programas de estudio 2011 guía para el maestro. Educación Básica secundaria. Español.</i> México: Secretaría de Educación Pública. |

APÉNDICE U

Estrategia: Expresémonos con señas, escritura y el cuerpo

| Telesecundaria Justo Sierra 30DTV0711P Coxolitla de Abajo Acultzingo, Veracruz ciclo escolar 2017-2018 profesora Jazmín Osorio de Jesús 1 °A | | |
|---|--|----------------------|
| Actividad de cierre Actividad: clase en señas y letras 1 sesión de 8:30 am a 1:00 pm 6 de junio | Propósito de la actividad: Utilizar durante casi toda la jornada escolar la lengua de señas y la escritura para comunicarse entre todo el grupo. | |
| Competencias comunicativas *Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. *Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. | Aprendizaje esperado Aplica el lenguaje de señas y el escrito para el aprendizaje. | |
| Secuencia didáctica | Recursos | Tiempo |
| *Una semana antes, se anuncia a los alumnos que habrá una clase en señas, donde es válido usar la mímica y la escritura. *Se solicita repasar todos los contenidos antes de la clase en señas y escritura. *Se respeta el horario normal de las clases programadas ese día; sólo inglés no se abordará debido a la complejidad de la asignatura. *Las asignaturas a impartir serán: Biología, Español, Matemáticas, Geografía. *Los materiales serán visuales, y algunas actividades se desarrollarán en equipos de trabajo. *La planeación específica de ese día se realizará una semana antes, dependiendo el tema que se aborda esa semana (esto depende de los tiempos y ritmos de los alumnos para ese entonces). * Los aprendizajes esperados para esa clase serán los del quinto bloque de las asignaturas correspondientes. | *Planeación específica de la clase. *Videos. *Computadora *Televisión *Papel *Tijeras *Periódico *Pegamento | de 8:30 am a 1:00 pm |
| Evaluación | Los alumnos hacen una autoevaluación de su participación en la jornada de señas y escritura. | |
| Referencias | SEP (2011). <i>Programas de estudio 2011 guía para el maestro. Educación Básica secundaria. Español.</i> México: Secretaría de Educación Pública. | |

APÉNDICE V. Rúbrica para valorar actividad receta con sentidos

Expresémonos con señas, escritura y cuerpo

| | |
|--|--------------------------------|
| Valoración de la actividad 3. Receta con sentidos | Fase 1. Sensibilización |
| Profesora Jazmín Osorio de Jesús | Ciclo escolar 2017-2018 |

| Criterios de valoración | 1 | 2 | 3 |
|--------------------------------|--|--|--|
| Organización | No logran organizarse adecuadamente para la realización de la receta | Se organizan medianamente para la realización de la receta | Logran organizarse para llevar a cabo la realización de la receta |
| Preparación | No culminan la preparación del emparedado o sándwich | El emparedado o sándwich es elaborado a medias, pues faltaron uno o más ingredientes. | Culminan la preparación del emparedado o sándwich |
| Comunicación | El equipo no logra comunicarse de manera eficiente, y no respeta las necesidades y características de cada integrante. | El equipo tuvo dificultades iniciales en la comunicación, pero en el proceso logra comunicarse de manera básica y considerando pocos las necesidades y características de los integrantes. | El equipo se comunica de manera eficiente, considerando las necesidades y características de cada integrante |
| Participación | El equipo no participa activamente en la actividad. | Algunos integrantes del equipo participaron en la actividad. | El equipo participó activamente en la actividad. |
| Actitudes | El equipo tuvo desinterés en la actividad y mostró actitudes negativas. | Algunos integrantes del equipo mostraron desinterés en la actividad y actitudes negativas. | El equipo tuvo interés en la actividad y mostró actitudes positivas. |
| Observaciones: | | | |

APÉNDICE W. Escala estimativa para valorar actividad comunicación no verbal

Expresémonos con señas, escritura y cuerpo

| | |
|--|--------------------------------|
| Valoración de la actividad 4. Comunicación no verbal. | Fase 1. Sensibilización |
| Profesora Jazmín Osorio de Jesús | Ciclo escolar 2017-2018 |

| Elementos que valorar | Regular | Bien | Muy bien |
|---|----------------|-------------|-----------------|
| El grupo se mostró atento a la película de cine mudo. | | | x |
| Participaron activamente en la actividad. | | | x |
| Lograron identificar los tipos de comunicación no verbal que se manifiestan en la película. | | | x |
| Contestaron las en guion de preguntas de manera satisfactoria. | | | x |
| Lograron construir un concepto de lo que es comunicación no verbal. | x | | |
| Observaciones: A los alumnos les gustó el fragmento de la película y todo el tiempo se mantuvieron atentos. Sin embargo, desconocían el término comunicación no verbal, aun así, contestaron muy bien cómo esta se manifiesta (cuerpo, gestos, mímica) | | | |

APÉNDICE X. Escala estimativa para valorar la actividad compartiendo señas en la escuela

Expresémonos con señas, escritura y cuerpo

| | |
|--|--|
| Valoración de la actividad 1. Compartiendo señas en la escuela. | Fase 2. Aprendizaje cooperativo |
| Profesora Jazmín Osorio de Jesús | Ciclo escolar 2017-2018 |

| Elementos que valorar | Regu- lar | Bien | Muy bien |
|---|------------------|-------------|-----------------|
| Los equipos lograron mantener la organización de los grupos cooperativos | | | |
| Los equipos se comunicaron asertivamente para organizarse y tomar acuerdos en conjunto. | | | |
| Los equipos utilizaron la lengua de señas en su presentación. | | | |
| El equipo donde está Yurem le explicó las acciones en LSM. | | | |
| Cumplimiento de roles de llevo de manera exitosa y de acuerdo con las funciones correspondientes. | | | |
| El material fue creativo y contenía frases básicas de la lengua de señas. | | | |
| La exposición se realizó adecuadamente a los grupos correspondientes. | | | |
| El cuadernillo se llenó completamente, con los rasgos que se van solicitando. | | | |

APENDICE Y. Rúbrica para valorar la actividad de Juegos con señas, escritura y cuerpo

Expresémonos con señas, escritura y cuerpo

| | |
|---|--|
| Valoración de la actividad 2. Juegos con señas, escritura y cuerpo | Fase 2. Aprendizaje cooperativo |
| Profesora Jazmín Osorio de Jesús | Ciclo escolar 2017-2018 |

| Criterios de valoración | 1 | 2 | 3 |
|--------------------------------------|--|---|---|
| Organización | El equipo no logra mantener la organización de los trabajos cooperativos. | El equipo tiene dificultades para mantener la organización de los equipos cooperativos. | El equipo mantiene eficazmente la organización de los equipos cooperativos. |
| Participación | Los miembros del grupo no participan de manera activa en las actividades. | Algunos miembros participaron activamente. | Todos los miembros participan activamente. |
| Comunicación del equipo | Los alumnos tienen dificultades de comunicación para realizar la actividad. | Algunos miembros del equipo tienen dificultades para comunicarse con los demás. | Los equipos se comunicaron adecuadamente para realizar la actividad. |
| | Los alumnos que trabajaron con Yurem olvidaron usar señas para comunicarse con él. | Algunos alumnos que trabajaron con Yurem casi siempre usaron señas para comunicarse. | Los alumnos que trabajaron con Yurem usaron señas para comunicarse. |
| Dominio de la lengua de señas | Los alumnos tuvieron dificultades para usar mímica, señas y el cuerpo para transmitir ideas. | Algunos miembros del equipo tuvieron facilidad para usar mímica, señas y el cuerpo para transmitir ideas. | El equipo mostró seguridad para usar mímica, señas y el cuerpo para transmitir ideas. |
| Dinámica del juego | El juego fue poco creativo y no se apegó a practicar las señas y escritura. | El juego fue medianamente creativo y se apegó a practicar las señas y escritura. | El juego fue muy creativo y se apegó a practicar las señas y escritura. |
| Modificaciones | El juego fue confuso y aburrido. | El juego poco comprensible pero divertido. | Fue un juego comprensible y divertido. |
| Actitudes | Los alumnos mostraron actitudes negativas, como apatía o | Algunos miembros del equipo mostraron | Los alumnos mostraron actitudes positivas, como |

| | rechazo ante la actividad. | actitudes negativas ante la actividad. | creatividad y aceptación de la actividad. |
|----------------|----------------------------|--|---|
| Observaciones: | | | |

APÉNDICE Z. Rúbrica para valorar cuento escrito y en señas

Expresémonos con señas, escritura y cuerpo

| | |
|--|--|
| Valoración de la actividad 3. Cuento escrito y en señas | Fase 2. Aprendizaje cooperativo |
| Profesora Jazmín Osorio de Jesús | Ciclo escolar 2017-2018 |

Esta rúbrica es por grupo cooperativo y está a cargo de la docente. En el cuaderno de equipo, los alumnos hacen la valoración del desempeño de cada uno de los integrantes de su grupo cooperativo.

| Criterios de valoración | 1 | 2 | 3 |
|--------------------------------------|---|--|---|
| Organización | El equipo no logro mantener su organización interna. | Se observaron algunas dificultades en la organización interna de los equipos. | El equipo logró mantener su organización interna |
| Comunicación del equipo | El equipo tuvo dificultades de comunicación. | Existieron algunas dificultades de comunicación. | El equipo tuvo buena comunicación todo el tiempo. |
| | Los alumnos que trabajaron con Yurem olvidaron usar señas para comunicarse con él | Algunos alumnos que trabajaron con Yurem casi siempre usaron señas para comunicarse. | Los alumnos que trabajaron con Yurem siempre usaron señas para comunicarse. |
| Redacción del cuento | El cuento es confuso pues cuenta con problemas de redacción. | El cuento tiene algunos problemas de redacción. | El cuento es claro pues tienen una buena redacción. |
| Originalidad | El cuento no es original. | El cuento tiene párrafos o ideas que no son originales. | El cuento es original. |
| Dominio de la lengua de señas | Hubo dificultades para interpretar en cuento en señas. | Existieron algunas dificultades para la interpretación del cuento en señas. | Hubo una buena interpretación del cuento en señas. |
| Creatividad | La presentación del cuento no fue muy creativa. | La presentación del cuento fue regularmente creativa. | La presentación del cuento fue muy creativa. |
| Actitudes | Los alumnos mostraron actitudes negativas, como apatía o | Algunos miembros del equipo mostraron actitudes negativas ante la actividad. | Los alumnos mostraron actitudes positivas, como |

| | | | |
|----------------|----------------------------|--|---|
| | rechazo ante la actividad. | | creatividad y aceptación de la actividad. |
| Observaciones: | | | |

APÉNDICE AA. Escala estimativa para valorar la clase y cuaderno de señas

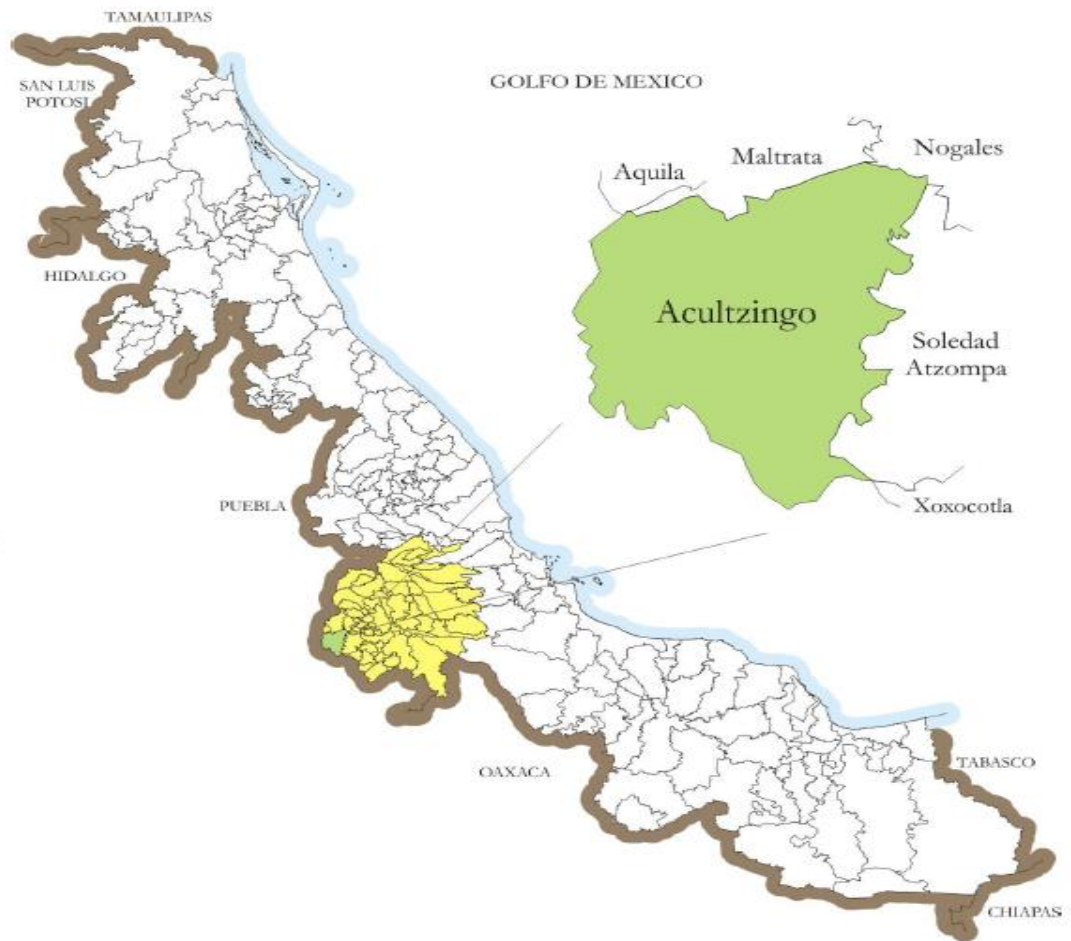
Expresémonos con señas, escritura y cuerpo

| | |
|--|---------------------------------|
| Valoración de la actividad 3. Clase y cuaderno de señas | Actividades permanentes. |
| Profesora Jazmín Osorio de Jesús | Ciclo escolar 2017-2018 |

| Características del material | Sí | No |
|--|-----------|-----------|
| Todas las clases se desarrollaron en tiempo y forma. | | |
| Se planeó cada una de las clases. | | |
| Se amplió el vocabulario de los Estudiantes. | | |
| Se logró enseñar la gramática de la LSM | | |
| Se observó mayor dominio por parte de los estudiantes sobre la LSM | | |
| Los alumnos llevaron un cuaderno en señas para registrar su vocabulario. | | |
| Se evaluaron los conocimientos de los alumnos. | | |
| Observaciones: | | |

ANEXOS

Anexo 1. Ubicación geográfica de Acultzingo dentro del estado de Veracruz



Fuente: Plan Municipal de Desarrollo (2018).

Anexo 2. Test de estilos de aprendizaje



TEST ESTILO DE APRENDIZAJE (MODELO PNL)

INSTRUCCIONES: Elige una opción con la que más te identifiques de cada una de las preguntas y márcala con una X

1. ¿Cuál de las siguientes actividades disfrutas más?
 - a) Escuchar música
 - b) Ver películas
 - c) Bailar con buena música
2. ¿Qué programa de televisión prefieres?
 - a) Reportajes de descubrimientos y lugares
 - b) Cómic y de entretenimiento
 - c) Noticias del mundo
3. Cuando conversas con otra persona, tú:
 - a) La escuchas atentamente
 - b) La observas
 - c) Tiendes a tocarla
4. Si pudieras adquirir uno de los siguientes artículos, ¿cuál elegirías?
 - a) Un jacuzzi
 - b) Un estéreo
 - c) Un televisor
5. ¿Qué prefieres hacer un sábado por la tarde?
 - a) Quedarte en casa
 - b) Ir a un concierto
 - c) Ir al cine
6. ¿Qué tipo de exámenes se te facilitan más?
 - a) Examen oral
 - b) Examen escrito
 - c) Examen de opción múltiple
7. ¿Cómo te orientas más fácilmente?
 - a) Mediante el uso de un mapa
 - b) Pidiendo indicaciones
 - c) A través de la intuición
8. ¿En qué prefieres ocupar tu tiempo en un lugar de descanso?
 - a) Pensar
 - b) Caminar por los alrededores
 - c) Descansar
9. ¿Qué te halaga más?
 - a) Que te digan que tienes buen aspecto
 - b) Que te digan que tienes un trato muy agradable
 - c) Que te digan que tienes una conversación interesante
10. ¿Cuál de estos ambientes te atrae más?
 - a) Uno en el que se sienta un clima agradable
 - b) Uno en el que se escuchen las olas del mar
 - c) Uno con una hermosa vista al océano
11. ¿De qué manera se te facilita aprender algo?
 - a) Reptiendo en voz alta
 - b) Escribiéndolo varias veces
 - c) Relacionándolo con algo divertido
12. ¿A qué evento preferirías asistir?
 - a) A una reunión social
 - b) A una exposición de arte
 - c) A una conferencia
13. ¿De qué manera te formas una opinión de otras personas?
 - a) Por la sinceridad en su voz
 - b) Por la forma de estrecharte la mano
 - c) Por su aspecto
14. ¿Cómo te consideras?
 - a) Atlético
 - b) Intelectual
 - c) Sociable
15. ¿Qué tipo de películas te gustan más?
 - a) Clásicas
 - b) De acción
 - c) De amor
16. ¿Cómo prefieres mantenerte en contacto con otra persona?
 - a) por correo electrónico
 - b) Tomando un café juntos
 - c) Por teléfono
17. ¿Cuál de las siguientes frases se identifican más contigo?
 - a) Me gusta que mi coche se sienta bien al conducirlo
 - b) Percibo hasta el más ligero ruido que hace mi coche
 - c) Es importante que mi coche esté limpio por fuera y por dentro
18. ¿Cómo prefieres pasar el tiempo con tu novia o novio?
 - a) Conversando
 - b) Acariiciándose
 - c) Mirando algo juntos
19. Si no encuentras las llaves en una bolsa
 - a) La buscas mirando
 - b) Sacudes la bolsa para oír el ruido
 - c) Buscas al tacto
20. Cuando tratas de recordar algo, ¿cómo lo haces?
 - a) A través de imágenes
 - b) A través de emociones
 - c) A través de sonidos

21. Si tuvieras dinero, ¿qué harías?
- Comprar una casa
 - Viajar y conocer el mundo
 - Adquirir un estudio de grabación
22. ¿Con qué frase te identificas más?
- Reconozco a las personas por su voz
 - No recuerdo el aspecto de la gente
 - Recuerdo el aspecto de alguien, pero no su nombre
23. Si tuvieras que quedarte en una isla desierta, ¿qué preferirías llevar contigo?
- Algunos buenos libros
 - Un radio portátil de alta frecuencia
 - Golosinas y comida enlatada
24. ¿Cuál de los siguientes entretenimientos prefieres?
- Tocar un instrumento musical
 - Sacar fotografías
 - Actividades manuales
25. ¿Cómo es tu forma de vestir?
- Impecable
 - Informal
 - Muy Informal
26. ¿Qué es lo que más te gusta de una fogata nocturna?
- El calor del fuego y los bombones asados
 - El sonido del fuego quemando la leña
 - Mirar el fuego y las estrellas
27. ¿Cómo se te facilita entender algo?
- Cuando te lo explican verbalmente
 - Cuando utilizan medios visuales
 - Cuando se realiza a través de alguna actividad
28. ¿Por qué te distingues?
- Por tener una gran intuición
 - Por ser un buen conversador
 - Por ser un buen observador
29. ¿Qué es lo que más disfrutas de un amanecer?
- La emoción de vivir un nuevo día
 - Las tonalidades del cielo
 - El canto de las aves
30. Si pudieras elegir ¿qué preferirías ser?
- Un gran médico
 - Un gran músico
 - Un gran pintor
31. Cuando eliges tu ropa, ¿qué es lo más importante para ti?
- Que sea adecuada
 - Que luzca bien
 - Que sea cómoda
32. ¿Qué es lo que más disfrutas de una habitación?
- Que sea silenciosa
 - Que sea confortable
 - Que esté limpia y ordenada
33. ¿Qué es más sexy para ti?
- Una iluminación tenue
 - El perfume
 - Cierto tipo de música
34. ¿A qué tipo de espectáculo preferirías asistir?
- A un concierto de música
 - A un espectáculo de magia
 - A una muestra gastronómica
35. ¿Qué te atrae más de una persona?
- Su trato y forma de ser
 - Su aspecto físico
 - Su conversación
36. Cuando vas de compras, ¿en dónde pasas mucho tiempo?
- En una librería
 - En una perfumería
 - En una tienda de discos
37. ¿Cuáles tu idea de una noche romántica?
- A la luz de las velas
 - Con música romántica
 - Bailando tranquilamente
38. ¿Qué es lo que más disfrutas de viajar?
- Conocer personas y hacer nuevos amigos
 - Conocer lugares nuevos
 - Aprender sobre otras costumbres
39. Cuando estás en la ciudad, ¿qué es lo que más hechas de menos del campo?
- El aire limpio y refrescante
 - Los paisajes
 - La tranquilidad
40. Si te ofrecieran uno de los siguientes empleos, ¿cuál elegirías?
- Director de una estación de radio
 - Director de un club deportivo
 - Director de una revista
- Referencia: De la Parra Paz, Eric, Herencia de vida para tus hijos. Crecimiento integral con técnicas PNL, Ed. Grijalbo, México, 2004, págs. 88-95 1 00 DGB/DCA/12-2004

NOMBRE DEL ALUMNO _____

EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Marca la respuesta que elegiste para cada una de las preguntas y al final suma verticalmente la cantidad de marcas por columna.

| Nº DE PREGUNTA | VISUAL | AUDITIVO | CINESTÉSICO |
|----------------|--------|----------|-------------|
| 1. | B | A | C |
| 2. | A | C | B |
| 3. | B | A | C |
| 4. | C | B | A |
| 5. | C | B | A |
| 6. | B | A | C |
| 7. | A | B | C |
| 8. | B | A | C |
| 9. | A | C | B |
| 10. | C | B | A |
| 11. | B | A | C |
| 12. | B | C | A |
| 13. | C | A | B |
| 14. | A | B | C |
| 15. | B | A | C |
| 16. | A | C | B |
| 17. | C | B | A |
| 18. | C | A | B |
| 19. | A | B | C |
| 20. | A | C | B |
| 21. | B | C | A |
| 22. | C | A | B |
| 23. | A | B | C |
| 24. | B | A | C |
| 25. | A | B | C |
| 26. | C | B | A |
| 27. | B | A | C |
| 28. | C | B | A |
| 29. | B | C | A |
| 30. | C | B | A |
| 31. | B | A | C |
| 32. | C | A | B |
| 33. | A | C | B |
| 34. | B | A | C |
| 35. | B | C | A |
| 36. | A | C | B |
| 37. | A | B | C |
| 38. | B | C | A |
| 39. | B | C | A |
| 40. | C | A | B |
| TOTAL | | | |

El total te permite identificar qué canal perceptual es predominante, según el número de respuestas que elegiste en el cuestionario.

Fuente: Test tomado de la Secretaría de Educación del estado de Veracruz (s.f).

Anexo 3. Cuestionario socioeconómico

**ESC. TELESEC. JUSTO SIERRA
CICLO ESCOLAR 2017-2018
ESTUDIO SOCIOECONÓMICO**

PRIMER GRADO, GRUPO A

El cuestionario que tiene en sus manos es con la finalidad de conocer algunos datos y situaciones del alumno y que puedan servir para brindar un mejor servicio educativo. La información proporcionada solo será leída por la profesora de grupo, así que lo que usted declare en estas preguntas estará protegido.

I.- DATOS GENERALES DEL ALUMNO:

Nombre del alumno: _____

Fecha de nacimiento. Día _____ mes _____ año _____

Sexo: hombre () mujer ()

Lugar de origen: _____

Localidad y dirección donde vive: _____

Distancia de su casa a la escuela: _____

Tipo de transporte que utiliza para llegar a la escuela: _____

Estatura: _____

Peso: _____

Tipo de sangre: _____

El alumno cuenta con el apoyo de prospera: _____

Estilo de aprendizaje: _____

Escuela de procedencia y lugar donde se ubica:

Religión que practica: _____

Trabaja sí () no (), si la respuesta es sí, ¿ en qué trabaja?

¿Algún integrante de la familia habla lengua indígena? si () no ()

*Si la repuesta es sí, ¿qué lengua habla? _____

¿El alumno habla la lengua? si () no ()

II.- DATOS DE PADRES O TUTORES

Nombre del padre: _____

Nombre de la madre: _____

Ocupación del padre: _____

Ocupación de la madre: _____

¿Quién es tutor (tache)? padre/madre/otro (especifique) _____

Estado civil del tutor: _____

Domicilio particular del tutor: _____

Preparación profesional del padre: _____

Preparación profesional de la madre: _____

Número de celular de madre: _____

Número de celular del padre: _____

Número telefónico de casa: _____

Menciona el nombre de dos amigos de su hijo (a)

1.- _____

2.- _____

¿Tiene hermanos en la escuela? Si () no ()

¿En qué grupo? _____

¿Cuánto dinero destina semanalmente a los estudios de su hijo (a)? (contando pasajes, materiales escolares, dinero para el desayuno, entre otros).

III.- CARACTERISTICAS DE LA VIVIENDA FAMILIAR

(marcar con una x)

CASA

Propia si () no ()

Alquiler si () no ()

Paredes de ladrillo si () no ()

Techo de concreto si () no ()

Baño si () no ()

Agua potable si () no ()

Teléfono si () no ()

Automovil si () no ()

Sitio adecuado para el estudio si () no ()

Internet si () no ()

Libros en casa si () no ()

IV.- AMBIENTE FAMILIAR

1.- ¿Quiénes viven en casa?

2.- ¿Cuántos hermanos tiene el alumno o alumna?

3.- ¿Existe buena comunicación entre la familia?

4.- ¿Existe convivencia entre padres e hijos?

5.- ¿Quién toma las decisiones en casa?

6.- Indique algunos rasgos del carácter de su

hijo(a): _____

V.- ENUMERA CINCO VALORES QUE SE FOMENTAN EN CASA DE MANERA JERARQUICA (DEL 1 AL 5)

(marcar del 1 al 5)

1.- Respeto ()

2.- Responsabilidad ()

3.- Orden ()

4.- Solidaridad ()

5.-Honestidad ()

6.-Autoestima ()

7.-Igualdad ()

8.- Justicia ()

9.-Paz ()

10.- Tolerancia ()

VI.- TIEMPO LIBRE

(marcar con una x y escribir donde se indique)

| | |
|--|---|
| ¿Cuánto tiempo dedica su hijo ver tv? | Horas: 1-2 3-4 4-5 6-7 8-9 10-11 |
| Gustos preferentes de los padres | Tv Leer Deportes (¿cuál?): _____ Internet otro (¿Cuál?) _____ |
| gustos preferentes del hijo | Celular Tv Deporte (¿cuál?): _____ Internet Leer Otros (indique cual) _____ |
| colabora su hijo en las labores de la casa | Si No |

VII.- ESTUDIOS

(marcar con una x)

| | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| ¿Tempo que estudia su hijo? | Horas: 0-2 3-4 5-6 |
| ¿Le ayudan a estudiar en casa? | Si |

| | |
|--|---------------|
| | No A veces |
| ¿Existe horario en casa para la tarea? | Si No |
| ¿Conocen las tareas que realiza su hijo? | Si No |
| ¿Qué asignaturas le gustan a sus hijos? | |
| ¿Acuden a clases particulares? | Si No |

VIII.- ADAPTACION ESCOLAR DE LOS HIJOS

(marcar con una x)

| | |
|---|--|
| ¿Acuden contentos a la escuela? | Siempre A veces Nunca |
| ¿Qué referencias tiene del profesor (a) de su hijo (a) | Excelente Buena Regular Mala Ninguna |
| ¿Mantiene contacto con sus compañeros fuera de la escuela? | Si No |
| ¿Cree que su hijo (a) mantiene buenas relaciones con sus compañeros de clase? | Si No |
| ¿Participa en las actividades extra escolares? | Si No |
| ¿Participa en actividades culturales? | Si No |

IX.-RELACION DE PADRES DE FAMILIA CON LA ESCUELA

(macar con una x)

| | |
|---|--------------------------------|
| ¿Sabe el nombre del profesor (a) de su hijo? | Si No |
| ¿Sabe en qué grado y grupo va su hijo? | Si No |
| ¿Qué tipo de entrevistas tiene durante el ciclo escolar con el profesor de su hijo (a)? | Voluntarias () Citadas () |

| | |
|---|----------|
| ¿Asiste a reuniones citada por el director de la escuela? | Si No |
|---|----------|

X.-SALUD

Alguna enfermedad que sufra el alumno: sí () no ()

¿Cuál? _____

Alergia que sufra el alumno: sí () no () ¿cuál? _____

El alumno cuenta con servicio médico: sí () no () ¿cuál? _____

Su hijo usa lentes: sí () no ()

¿Qué tipo de agudeza visual tiene (vista)? _____

¿Tiene algún problema auditivo (oído)? sí () no ()

¿Qué problema? _____

GENERALES

¿Alguna información que usted crea pertinente que la profesora debe saber?

¡GRACIAS POR SU ATENCIÓN!

Coxolitla de Abajo, municipio de Acultzingo Ver., a _____ de agosto del 2017

Nombre y firma del padre o tutor

Anexo 4. Tabla de significados de educación inclusiva

TABLA 1 SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

| La educación inclusiva | |
|-------------------------|---|
| es | porque |
| Un movimiento social... | ...no se circunscribe única y exclusivamente al ámbito educativo, sino que está en el centro de la sociedad misma. |
| Un proyecto político... | ...considera una prioridad transformar las sociedad donde se han excluido sistemática y categóricamente a grupos sociales específicos, tales como los sujetos con discapacidad, indígenas, migrantes, jornaleros, niñas, jóvenes embarazadas o madres, personas con VIH/SIDA, etcétera. ...el Sistema Educativo Nacional asume que la educación inclusiva es una responsabilidad compartida por todos los niveles y modalidades educativas. |
| Una decisión ética... | ...la persona y los colectivos sociales actúan para construir sociedades más justas, equitativas y respetuosas de la diversidad. ...cada docente reflexiona sistemática y permanentemente en torno a su práctica docente para actuar en la transformación de los contextos educativos a través del fortalecimiento de un trabajo colaborativo y corresponsable. ...cada escuela privilegia el aprendizaje y la satisfacción de las necesidades educativas del alumnado. |
| Un marco teórico... | ...es constitutivo del desarrollo de prácticas, de la creación de culturas y de la formulación de políticas. |
| Un proceso... | ...tiene como punto de partida la identificación de todas aquellas barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos y alumnas, por lo que los docentes actúan decididamente para su minimización o eliminación. |

14 SEP-DEE (2011). Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. Centro de Atención Múltiple (CAM) y Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). México: SEP-DEE.

Fuente: *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía-Cuaderno 1: Conceptos básicos en torno a la Educación para Todos* (2012).

Anexo 5. Constancia del curso del primer nivel de Lengua de Señas Mexicana



**Constancia de Competencias o de Habilidades
Laborales (Formato DC-3)**



Se expide la presente constancia a:
C. JAZMÍN OSORIO DE JESÚS
(CURP: OOJJ870617MVZ)
Por haber realizado y superado el Curso de:
"LENGUA DE SEÑAS NIVEL 1",
del Área temática 2000 (Servicios), de **40 horas de duración**, el día 06 de Febrero del 2018, impartido por el **I.P.A., INSTITUTO DE PEDAGOGÍA APLICADA** (Nº Reg. Capacitador externo de S.T.P.S.: ICP1012076V5-0013,) para ejercer estas funciones de la **DIVERSIDAD AUDITIVA**, Ocupación Específica: 10.4 (Traducción e Interpretación Lingüística).
Los datos se asientan en esta Constancia bajo protesta de decir la verdad, apercibidos de la responsabilidad en que incurre todo aquel que no se conduce con verdad.
Monterrey, Nuevo León, a 1 de Mayo de 2018.



Lic. Miguel Alejandro Rodríguez Valdez
Instructor o tutor



Ing. Joel Carlos Santos Martínez
Patrón o Representante Legal



I.P.A. INSTITUTO DE PEDAGOGÍA APLICADA

Fuente: I.P.A Instituto de Pedagogía Aplicada, 2018.



IMPRESIONES Y PUBLICIDAD

SUR 15 No. 563 ENTRE
OTE. 10 Y 12 ORIZABA, VER.
TEL. 72 4 18 23 CEL. 272 122 34 31
leoimpresiones69@hotmail.com

ENCUADERNADO
Y
EMPASTADO