



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**LA ADECUACIÓN CURRICULAR
PARA EL NIÑO SORDO
PREESCOLAR**

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO

P R E S E N T A

María Teresa Alfaro Castellanos

DIRECTOR DE TESINA
Mtro. Germán Alejandro García Lara

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS

NOVIEMBRE DEL 2004

ÍNDICE

ESTRUCTURA DEL TRABAJO.....	i
INTRODUCCIÓN	iii
JUSTIFICACIÓN.....	xi
METODOLOGÍA	xiv
DELIMITACIÓN DEL CASO DE ESTUDIO.....	xv
PROPÓSITOS	xix
CAPÍTULO 1.....	1
LAS ADECUACIONES CURRICULARES Y LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA	1
1.1.ANTECEDENTES DE UNA NUEVA CONCEPCIÓN EDUCATIVA CON LOS NIÑOS SORDOS Y DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.....	1
1.2 LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL SUJETO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA.....	4
1.3 LA POLÍTICA DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN LOS NIÑOS CON PÉRDIDA AUDITIVA.....	6
1.3.1 Los principios de integración educativa en la escolarización del niño con pérdida auditiva.....	10
1.4 ¿QUÉ SON LAS ADECUACIONES CURRICULARES?	12
1.5 LA ACTUACIÓN DEL DOCENTE EN LAS ADECUACIONES CURRICULARES EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE	21
1.6 LA ADECUACIÓN METODOLOGICA: “El trabajo con metodología oral”	24
1.6.1. El adiestramiento auditivo en los niños sordos.....	26
1.6.2. Criterios a considerar para realizar la estimulación auditiva	30
1.6.3. Aspectos a considerar para desarrollar habilidades de lectura labio facial.....	31
CAPÍTULO 2.....	36
LA ADECUACIÓN DEL CURRÍCULO EN EL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE (CAM) DE AUDICIÓN Y LENGUAJE.....	36
2.1 INTRODUCCIÓN.....	36
2.2 DESARROLLO DEL CURRÍCULO EN EL CENTRO DE AUDICIÓN Y LENGUAJE.....	38
2.2.1. Antecedentes históricos de la Escuela de Audición y Lenguaje	38
2.2.2 Características y necesidades de los alumnos con discapacidad auditiva	41
2.2.3. La necesidad de una respuesta diversa y diferenciada ..	52

2.3 EL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE DE AUDICIÓN Y LENGUAJE COMO CONTEXTO DE DESARROLLO	54
2.3.1 Aspectos esenciales que definen una respuesta educativa adecuada a los alumnos sordos	54
2.4 CRITERIOS DEL PROGRAMA DE GIEH, PARA LA ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULO A LOS ALUMNOS SORDOS.	56
2.4.1 Análisis curricular del Programa de Grupos integrados específicos para hipoacúsicos.	59
CAPÍTULO 3.....	71
LAS ADECUACIONES CURRICULARES EN EL AULA, UNA MIRADA ATRÁS DE LA CERRADURA.....	71
3. 1 LA FORMACIÓN DOCENTE, UN OBSTÁCULO A VENCER	71
3.1.1 Perspectivas dominantes del especialista en el programa de GIEH.....	73
3.1. 2. Las necesidades del alumno. ¿Un código lingüístico a establecer?	75
3.1.6 El malestar de las adecuaciones entre los especialistas y los no especialistas.	82
3.1.7. El abismo metodológico y las necesidades de los niños sordos.....	83
3.2. EL ACTUAR DOCENTE Y EL PROCESO METODOLÓGICO DEL PROGRAMA DE GIEH EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE CON EL NIÑO SORDO.....	84
3.2.1 Las estrategias metodológicas con sal y pimienta al gusto.	84
3.2.2 El proceso de enseñanza aprendizaje, una dificultad de interpretación.....	86
3.2.3 El establecimiento del lenguaje oral: sonidos, palabras, ¿tiene significado?	88
3.2.4 El proceso didáctico y la comunicación en el aula, en busca de los trucos mágicos.....	89
3.2.5. El tiempo de enseñanza en el aula largo y tedioso.	91
3.2.6. El código lingüístico, ¿hablan o manejan señas?	92
3.2.7 Los procedimientos didácticos ¿y llegó la luz?	93
3.2.8. El proceso metodológico, ¿qué y cómo enseñar?	97
3.3. LAS ADECUACIONES CURRICULARES EN EL PROGRAMA DE GIEH: CRITERIOS ESTABLECIDOS, UNA REALIDAD DEL CAM DE AUDICIÓN Y LENGUAJE A ENFRENTAR.....	99
3.3.1. Las adecuaciones metodológicas: organización grupal, técnicas, materiales e individualización de la enseñanza.	102
3.3.2. Adecuaciones en los criterios de evaluación del programa de GIEH.....	114

3.3.3. Adecuaciones y criterios en los contenidos de la enseñanza: "el vocabulario mágico"	124
3.3.4. Los criterios modificados hacia un reconocimiento de las adecuaciones curriculares del CAM de Audición y Lenguaje ..	126
3.3.5. Criterio en las adecuaciones de acceso al currículo: ¡Pongámonos las pilas y a trabajar!.....	129
3.3.6. Las ayudas técnicas para desarrollar la metodología oral: "Un compromiso en los docentes".....	124
3.3.7 Las reuniones técnicas del CAM de Audición y Lenguaje: "monopolio de los especialistas, silencios de los no especialistas"	126
3.3.8. Los criterios de los procedimientos didácticos en el aula. Por fin, el camino hacia el dorado.....	129
3.3.9. Las actividades grupales e individuales, un apoyo organizativo en la dinámica del aula.....	135
CONCLUSIONES	139
BIBLIOGRAFÍA	148
ANEXOS	153

ESTRUCTURA DEL TRABAJO

El presente documento de investigación se conforma en tres capítulos. En ellos se abordan rubros sobre las perspectivas que se tienen de las adecuaciones curriculares en la educación de los niños sordos a nivel preescolar en el Centro de Atención Múltiple de Audición y Lenguaje de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas (CAM), las perspectivas de los docentes, las necesidades, dudas e incertidumbres que se gestan en el proceso enseñanza aprendizaje donde a la vez, se afianzan criterios sobre el Programa de Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos (GIEH), como una forma de dar respuesta educativa a dicho proceso, dentro de la política de integración educativa en Chiapas.

En el primer capítulo, se hace referencia a los antecedentes históricos de la concepción del sordo, y se abordan algunos aspectos sobre la política de integración educativa. También se incluyen comentarios relacionados con los principios que rigen este proceso de integración, de la población escolar con pérdida auditiva y un breve análisis sobre las diversas interpretaciones generadas en torno a las adecuaciones curriculares.

En el segundo capítulo se analiza el proceso de las adecuaciones curriculares en los CAM de Audición y Lenguaje; se comentan antecedentes históricos del CAM de Audición y Lenguaje, las características y necesidades de su población escolar, y algunos de los criterios que comprende el programa de Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos (GIEH), que orienta el trabajo docente en esa institución.

El tercer capítulo, incluye el análisis de datos y resultados derivados de la investigación. Y con ello la determinación de una serie de factores y supuestos que sirven de base a los docentes al realizar las adecuaciones curriculares en el aula; las dificultades en su actuación y los criterios que la misma práctica ha ido generando al desarrollar el programa de GIEH desde sus propias perspectivas y concepciones.

Se integra al final una serie de conclusiones que invita a continuar este proceso de investigación, con la finalidad de recopilar más datos que permitan conocer la realidad en las aulas de los CAM y aulas regulares

INTRODUCCIÓN

El proceso de integración educativa promueve una atención eficiente, equitativa y adecuada a las condiciones de los educandos, lo cual implica un servicio de calidad, así como terminar con el sistema educativo paralelo, que de los 60's a los 80's, constituyó la única posibilidad para la escuela regular y especial.

El enfoque de la integración educativa se sostiene en la línea política internacional generada en Jomtiem Tailandia en 1990, y retomada por las conferencias de Salamanca, España, Huatulco y México, 1994, en las cuales se plantean los propósitos siguientes:

- ✚ Mejorar la calidad educativa.
- ✚ Reconocer las necesidades educativas especiales.
- ✚ Diseñar programas con una pedagogía centrada en el niño.

En el Programa para la Modernización Educativa 1992, el Estado Mexicano propone alcanzar la calidad en los diferentes niveles educativos. A partir de ello, se inician procesos de cambio en las instituciones de educación básica y especial, particularmente en los programas de estudio; en consecuencia, se reorientan los modelos de atención a la población escolar y se promueve el reconocimiento de necesidades básicas de aprendizaje de los mismos.

Al respecto, el artículo 41 de la Ley General de Educación (LGE), emitida en 1993, establece satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje en los niños con necesidades educativas especiales, haciendo uso de diversas estrategias que funcionen como andamiaje para nuevos aprendizajes que mejoren su calidad de vida. Dichas necesidades, señala Torres (1998), no sólo deben considerarse en el

programa de estudio, sino también en el proceso de planificación, ejecución y evaluación de la acción educativa.

La exigencia y el reto que enfrentan en la actualidad docentes, estudiantes e instituciones escolares, con respecto a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) demandan un currículo formal, amplio y coherente, con la posibilidad de ser modificado para dar respuesta a las necesidades educativas específicas desde los centros de trabajo. (Proyecto de centro, planes de clase).

Sobre este tópico, Brenman (1988:55) plantea: “Los currículos diseñados deben satisfacer necesidades educativas especiales, tener en cuenta los diferentes tipos de aprendizajes, dependiendo de la particularidad de cada niño. Los alumnos con NEE tienen el derecho a acceder al currículo básico para satisfacer sus necesidades de aprendizaje”. Las necesidades educativas en los contextos escolares suelen traducirse en dificultades del alumno y del docente, al enfrentarse en el proceso enseñanza aprendizaje, y éste se vuelve complejo al intentar desarrollar el currículo básico en el aula.

En la citada Conferencia Mundial de Salamanca, se establece el diseño de programas para los alumnos con NEE, apoyados en una pedagogía centrada en el niño, que satisfaga sus necesidades educativas. Dicha pedagogía debe retomar las características específicas de cada alumno y sus formas de aprender, lo que implica brindarle los apoyos necesarios; es decir, hacer uso de recursos didácticos y metodologías que permitan facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje.

En consecuencia, la política de integración educativa propone la elaboración de adecuaciones curriculares, para facilitar el acceso de la población escolar con NEE, que asiste tanto a las escuelas de educación especial como de educación regular. En el caso de la escuela regular se enfatiza que las adecuaciones curriculares deben ser diseñadas con el apoyo psicopedagógico del personal de educación especial, mismo que, desde lo formal, se considera un personal profesionalmente especializado. Con esto, se pretende promover el proceso educativo que favorezca el desarrollo de las capacidades individuales de aprendizaje de los sujetos con NEE.

El diseño de las adecuaciones curriculares requiere conocimiento de estrategias didácticas y elementos teórico–metodológicos que contribuyan a desarrollar los contenidos de aprendizaje que marcan los planes y programas de educación básica.

Al elaborar las adecuaciones curriculares se parte de la idea de que todos los alumnos (as) son diferentes, por su forma, estilo y ritmo de aprendizaje. En este sentido, la escuela juega un papel importante en la valoración de las NEE de la población; debe buscar la respuesta educativa adecuada, la cual debe transcribirse en un proyecto de centro que sintetice y adecue los apoyos específicos para atender las necesidades referidas.

Corresponde, entonces, a la escuela y a los docentes construir estrategias educativas diversas, para dar respuesta a esas necesidades básicas de los alumnos; es decir, partir de una evaluación que permita analizar los ritmos y estilos de los aprendizajes que auguren a los educandos una mejor integración en la sociedad.

Ante esto, los docentes que laboran en el nivel de educación especial enfrentan un reto, que implica elaborar y desarrollar las adecuaciones curriculares. Y que se vuelve más complejo cuando éstos se desempeñan en un CAM, que atiende a una población con necesidades muy específicas, tal es el caso del CAM de Audición y Lenguaje de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. En este centro se mantienen distintas aproximaciones teórico metodológicas, sustentadas por el tipo de formación y práctica educativa que se realiza con niños y niñas sordas.

La tradición terapéutica que orienta a este servicio, actualmente se vuelve compleja ante los planteamientos de la política de integración en el proceso de elaboración de adecuaciones curriculares; mismo que ha causado polémica entre el personal que ahí labora de acuerdo a sus propias perspectivas en relación a cómo debe ser la atención en el aula con los niños sordos

La población de alumnos que se atiende, exige una atención educativa de calidad, lo que implica que los docentes efectúen periódicamente un análisis de los programas de estudio a nivel teórico y epistemológico, que permita buscar herramientas metodológicas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Esto conllevaría al proceso de elaboración de las adecuaciones curriculares pertinentes; es decir, al análisis del currículo básico o de las guías curriculares que proporciona el nivel de Educación Especial, para posteriormente actuar de acuerdo a las características y necesidades de la población escolar.

El CAM de Audición y Lenguaje de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, durante un tiempo uso el currículo básico adecuándolo a la población de niños

sordos, desde diferentes perspectivas. De alguna manera se han realizado adecuaciones al currículo. En un primer momento, se utilizó el lenguaje de señas como herramienta de comunicación para establecer un código lingüístico que permitiera transmitir los contenidos. Sin embargo, para el docente el reto de enseñar a un niño sordo, implica resignificar concepciones, valoraciones y métodos de los que hacen uso en el aula.

Uno de los aspectos que más se ha discutido en el CAM de Audición y Lenguaje, se relaciona con los procesos de enseñanza-aprendizaje que enfrenta el alumno y el docente. Por un lado se teme eliminar modelos médicos que reflejan prácticas terapéuticas y por otro, aparecen serias dificultades al reflexionar sobre los procesos de aprendizaje que enfrenta el niño sordo con el nuevo modelo educativo, derivadas de la diversidad de sujetos, sus diferentes capacidades y necesidades de formación.

Por lo que, ante las sugerencias de un compañero y la directora, el personal docente en conjunto, optó por desarrollar el programa GIEH, diseñado por especialistas en la Ciudad de México. Dicho programa plantea una serie de adaptaciones, de contenidos y metodologías, al currículo formal de los niveles de preescolar y primaria, partiendo de las experiencias y conocimientos de los diseñadores con los niños sordos. Ante esto, cobra relevancia el conocimiento e interpretación que de las adecuaciones hace el docente, así como de su puesta en marcha en el aula.

La práctica educativa en ese contexto, se plantea de forma diversa ante la necesidad de desarrollar y establecer un código lingüístico para la población escolar. Al ser un código lingüístico oral, requiere de

una metodología con técnicas muy específicas. En este sentido, la enseñanza propicia dos rumbos: por un lado, al desarrollo de técnicas que faciliten la adquisición de un código lingüístico oral en el alumno y, por otro, los contenidos académicos del currículo básico a un segundo término.

Los docentes que no han tenido una formación especialista, viven constantes cambios en los procesos de actuación en el aula, con el afán de entender la metodología a desarrollar, ya sea aquella que se relaciona con el uso de la lengua de señas u oral. Ocasionando que se gesten diferentes perspectivas metodológicas sobre cómo enseñar al niño sordo.

La actuación de cada docente en el aula varía entre una metodología u otra, según inclinaciones propias o simplemente porque se desconoce la aplicación de las técnicas que influyen en el desarrollo del lenguaje oral. Esto se refleja en las adecuaciones realizadas al programa GIEH al aplicarlo en el aula. Los docentes adecuan sus estrategias metodológicas a partir de supuestos que responden a ¿cómo debe aprender el niño sordo? ante la dualidad que existe sobre la enseñanza del lenguaje (oral, manual o bimodal) y el aprendizaje de contenidos del programa.

Dentro del programa de GIEH se plantea proporcionar herramientas necesarias que permitan desarrollar en el niño posibilidades de acceder a la lengua oral con, metodologías y técnicas relacionadas con la producción de voz, articulación, lectura de labios y adiestramiento auditivo. Mismas que son utilizadas para la educación y rehabilitación de los sordos, a fin de que se desenvuelvan en un contexto social oyente.

Stenhouse (1984) expresa acerca del currículo y su desarrollo en el proceso de investigación: “lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y nuestras creencias a la luz de nuestra práctica”.

De ahí la importancia de realizar esta investigación, que radica precisamente en el análisis de las dificultades generadas en la aplicación y desarrollo del programa de GIEH, que durante el proceso de integración educativa puede ser vista como una propuesta curricular en el CAM de Audición y Lenguaje.

Por un lado, se rescata la conceptualización de las adecuaciones curriculares en los niños sordos preescolares y por otro las que realiza el docente en el aula, aunadas a los criterios y procedimientos que utilizan al desarrollar las actividades, en relación con la metodología del programa de GIEH.

La elaboración y desarrollo de las adecuaciones curriculares en el proceso de Integración Educativa permite caminar hacia el mejoramiento de la calidad educativa. Reflexionar sobre este hecho y su implicación en el ámbito educativo abre la posibilidad de descubrir y conocer la importancia de iniciar un proceso de evaluación del diseño curricular en la educación para los niños sordos preescolares.

En consecuencia, las adecuaciones curriculares que se diseñen en un programa deben reflejar lo que se pretende favorecer en el niño sordo. Éstas deben partir de un proceso de evaluación que priorice las

necesidades individuales del alumno, el tipo de materia y actividades de aprendizaje.

Con el análisis del programa GIEH, que se desarrolla en el CAM de Audición y Lenguaje se tiene una visión del proceso de enseñanza al niño sordo. A partir de ello, se aprecia que dentro del contexto institucional se vivan concepciones diferentes, ya que está conformado por docentes que tienen o no la especialidad. Lo cual provoca que las distintas formas de pensar y de actuar en el aula tengan consecuencias en la interpretación del programa GIEH, al desarrollarlo.

De ahí la importancia de recuperar las adecuaciones curriculares realizadas al programa de GIEH, desde la aplicación de la metodología en el aula, permitiendo conocer su pertinencia en el proceso y valorar los tipos y formas de intervención utilizados en ese intento por mejorar el proceso de integración en el CAM de Audición y Lenguaje

JUSTIFICACIÓN

Con la finalidad de construir respuestas educativas en el trabajo con niños sordos, surge la necesidad de diseñar estrategias para su atención y elevar su rendimiento académico. El CAM de Audición y lenguaje No. 1 de Tuxtla Gutiérrez, ha iniciado este proceso hacia el camino a la Integración educativa mediante la aplicación del programa GIEH.

El programa de GIEH, consiste en una serie de contenidos y pasos metodológicos que permiten ir desarrollando y construyendo en el niño un código lingüístico oral organizado, que permite al niño sordo tener una competencia en un ambiente social oral.

Sin embargo, durante su aplicación y desarrollo, se observó una serie de dificultades, mismas que han incidido en la toma de decisiones en un ciclo escolar y otro. Hasta la fecha, no se han podido concretar las experiencias por medio de un escrito en el cual se analice y reflexione acerca de las adecuaciones curriculares que son planteadas y utilizadas con la población de los niños sordos preescolares. Dentro del proceso educativo, es el programa, la actuación docente y los aprendizajes de los alumnos los que nos llevan a tomar las decisiones para modificar alguno de los elementos del currículo así como las formas de enseñanza.

Es necesario precisar que, más allá de los enfoques teórico metodológicos con los que se atiende a la diversidad educativa, recopilar estas experiencias en la enseñanza de los sordos, fortalecerá una cultura de respeto e inclusión de las diferencias individuales,

reconociendo las necesidades educativas especiales más que las características del alumno en particular.

Los profesionales en educación especial han dado paso al fortalecimiento de las intervenciones terapéuticas con la finalidad de llevar al sujeto a la normalización, utilizando el término de integración como un pretexto para su consecución.

En éste sentido, cobra importancia el proceso de elaboración de las adecuaciones curriculares que marcan los cambios de actuación en el aula, o, en su defecto, las que fortalecen los criterios de cómo debe ser dicha actuación.

La integración como parte de una política educativa, proporciona referentes conceptuales en relación con los niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales específicas, así como sobre el diseño de adecuaciones curriculares. La reflexión que se realiza de estos aspectos ha dado paso a discursos educativos de enfrentamiento, a una concepción polisémica. Al respecto López Melero (1992), refiere que esto se genera a partir las formas de entender la integración y la actuación de los sujetos en los espacios donde se realiza; es decir, la forma en la que enfrentan los docentes el proceso enseñanza aprendizaje en las aulas, ya sea en una escuela regular o especial.

El acceso al currículo general dentro de esos espacios, se entiende de manera diferente en la atención educativa compartida, con una población escolar común y otra con necesidades educativas específicas, dando como resultado un rechazo hacia esta integración en los espacios regulares y especiales, como consecuencia de las

dificultades generadas en las mismas aulas, a partir de los diversos enfoques en relación a ¿cómo debe ser el proceso de integración? Y, sobre todo, a la respuesta que debe ofrecerse, partiendo del derecho que tiene todo individuo a recibir la educación, bajo el lema “educación para todos”.

METODOLOGÍA

Quizás una de las preocupaciones elementales que generan un cúmulo de dudas es poder entender ¿cómo aprende el niño sordo? Y ¿qué se le debe enseñar? si la comunicación se encuentra fragmentada entre el docente y el alumno.

Uno de los retos más grandes ha sido no dar por verdad supuestos personales, sino ser parte del contexto para poder entender la complejidad que representa el hecho de investigar el objeto de estudio en el CAM de Audición y Lenguaje.

El proceso de investigación, implicó dudas e inquietudes al principio; fue difícil delimitar el objeto de estudio en un ámbito complejo y lleno de estigmas, como el hecho de ser o no ser especialista en el área de audición.

Fue importante ir delimitando, cada vez más a los sujetos que estarían involucrados dentro de la investigación. Este proceso tuvo sus pequeñas desviaciones: en primer término se realizó un rapport para ver la disposición de compartir situaciones dentro de una investigación, como son la aplicación de los instrumentos de investigación, el horario, tiempo en el aula, etc.

La misma complejidad del CAM de Audición y Lenguaje, provocó ciertos cambios, tal es el caso del grupo en el cual se iba a realizar la videograbación; sin embargo, esto no fue obstáculo, ya que dentro del mismo plantel hay docentes que brindan la oportunidad de aprender de ellos.

Para tener una idea más clara de lo que se pretendía investigar, fue necesario iniciar un proceso de búsqueda entre los investigadores y autores que permitieran analizar la realidad. Por lo que, fue preciso aplicar el método de estudio de casos, ya que otorga una visión global de los hechos, con una lógica dentro de la investigación cualitativa.

Stenhouse (1984), menciona que el estudio de casos, es el instrumento metodológico que permite reflexionar la idea de un proyecto curricular y la evaluación del mismo.

DELIMITACIÓN DEL CASO DE ESTUDIO

El estudio de caso se realizó con un grupo de segundo grado de preescolar, integrado por 8 niños con edades de 7 a 8 años. Sus niveles de pérdida auditiva oscilan entre los 70 a 90 decibeles a más, son niños con pérdidas severas a profundas. Los niños llevan tres años en la escuela. Durante el primer año se les brindó atención en intervención temprana, el segundo año iniciaron en el nivel preescolar.

La docente que participa como responsable del grupo tiene 16 años de servicio y una formación de especialista en el área de Audición y Lenguaje. Ha desarrollado su práctica en el CAM y en otros espacios. En sus inicios atendió a los grupos de primaria, en los últimos dos años, al grupo de preescolar.

El CAM de Audición y Lenguaje fue clínica de rehabilitación de lenguaje; con el paso del tiempo se conformó como Escuela de Educación Especial, dando atención a niños sordos. La mayoría de sus docentes poseen la especialidad en audición y lenguaje. Actualmente

funge como Centro de Atención Múltiple, brindando atención en los niveles de preescolar y primaria.

El CAM se integra por una plantilla administrativa de la siguiente manera: una secretaria, un contralor y una directora. El equipo de apoyo lo conforman una trabajadora social, un psicólogo y una maestra de comunicación con formación de educadora y práctica educativa con niños de audición en preescolar. Los maestros de talleres son tres, de carpintería y manualidades. Los docentes de la escuela son siete; brindan atención a los niveles de preescolar y primaria, según el grupo que les corresponda en cada ciclo escolar. Cinco de ellos aparte de tener una formación para nivel primaria, han realizado estudios que les permite avalar su especialidad en audición y lenguaje. Además, se cuenta entre ellos un especialista para realizar las audiometrías. Completan la plantilla, tres docentes más sin especialidad en el área de audición, aunque con un buen tiempo de ejercer prácticas educativas en estos espacios.

La formación docente en el área de psicología educativa, pedagogía y educación especial, es considerada afín en el nivel de educación especial. Al ser contratados se brindó asesorías a los docentes. Dicho asesoramiento y la misma práctica, legitima el trabajo de los docentes con niños con necesidades educativas especiales.

El promedio en años de servicio, que tienen los docentes en educación especial, es de 16 años, y en el CAM de Audición y Lenguaje de 10 años. Cada una de las docentes mencionadas se ha desempeñado, durante estos años, en diferentes espacios, tales como grupos integrados, trabajo social y educación preescolar.

La misma conformación del personal del CAM Audición y Lenguaje, hace que dentro de él se geste una diversidad de pensamientos y creencias en relación con la formas de enseñanza. Ello lleva a investigar lo que sucede durante este proceso educativo, sobre todo, cuando se desarrolla un programa específico para niños sordos con un diseño contextual, diferente al que se desarrolla actualmente en el CAM de audición y lenguaje.

El desarrollo del programa de GIEH ha servido de plataforma para realizar adaptaciones a nivel centro y de aula. Recuperar esa experiencia durante el proceso de integración educativa permitirá analizar la actuación docente y sus diferentes posturas metodológicas sobre el lenguaje de señas, oral o bimodal, el uso de los procedimientos didácticos y los criterios de las adecuaciones en el aula.

El Programa de GIEH a partir de su desarrollo en el aula y en relación con el rendimiento académico de los alumnos y de las necesidades técnicas en la práctica educativa ha sufrido una serie de adecuaciones. Sin embargo, dichas adecuaciones no se han podido concretar y sustentar para fortalecer el proceso de integración educativa con los niños sordos preescolares.

El proceso de inicio de una evaluación al programa de GIEH permitirá tener una visión clara de su estructura y fundamentos, así como de las adecuaciones que el programa mismo ha obtenido a partir de la práctica en el aula. La observación en el aula es considerada un elemento que permite corroborar algunos de los aspectos que han sido cambiados.

El alcance de la investigación es proporcionar un panorama muy particular, sobre la forma en que se gesta el proceso de integración educativa en el CAM audición y lenguaje de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, en la elaboración de adecuaciones curriculares construidas para los niños sordos preescolares. En este caso, con el análisis del desarrollo del programa de GIEH en el CAM de audición y lenguaje, se llevará a cabo la reflexión en esta búsqueda y el rediseño del proyecto de centro, retomando aspectos que fortalezcan la respuesta educativa en la atención del niño sordo preescolar.

PROPÓSITOS

- ◆ Analizar el desarrollo del programa de Grupos Específicos para Hipoacúsicos (GIEH) en el Centro de Atención Múltiple No. 1 de Audición y Lenguaje de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, en particular, del conocimiento y aplicación de las estrategias metodológicas planteadas en dicho programa.
- ◆ Describir el tipo de adaptaciones curriculares y criterios utilizados en su realización por los docentes en el nivel preescolar.

INCERTIDUMBRE EN LOS MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se centró en comprender el significado del hecho educativo, resaltando la teoría, el valor y subjetividad de los participantes, investigador y los sujetos en las situaciones que se investigan. Como expresa Mackernan (1999), es una recopilación formal de datos, presentada como una opinión interpretativa de un caso único, con el fin de comprender el significado de lo que acontece con la realidad escolar.

Para poder iniciar el proceso de investigación, se retomó la forma en que Pérez Serrano (1994) desglosa cada fase. El estudio se dividió en tres momentos. El primero incluye la recopilación, análisis de documentos y bibliografía que permitió abrir un panorama sobre el objeto de estudio. En el segundo momento se recopilaron los datos empíricos, mediante la observación (participativa y no participativa), entrevistas y video grabaciones. En el tercer momento se realizaron las transcripciones y la construcción de categorías de cada uno de los

instrumentos. Posteriormente se llevó a cabo la parte más difícil y compleja: analizar cada uno de los datos y poder triangularlos.

En la primera fase se tomaron en cuenta los fundamentos epistemológicos del problema, los objetivos, la información y las influencias del contexto. Se realizó un análisis de los diversos documentos y la recopilación de información del problema a investigar, con múltiples ajustes y reajustes para delimitar el objeto de estudio.

En la segunda fase correspondiente al trabajo de campo, los procedimientos se llevaron a cabo cargados, de incertidumbre, sorpresas y desencanto. Se utilizaron técnicas cualitativas que permitieron el contacto y negociación para delimitar las perspectivas iniciales, aplicación de entrevistas a una docente especialista y otra no especialista. Las entrevistas se dieron en forma paulatina, con los respectivos piloteos durante el proceso de formación académica; misma que sirvieron para elaborar preguntas ejes de una entrevista semiestructurada focalizada.

En un primer momento se entrevistó a la maestra del primer grado de preescolar; con ella se habían establecido negociaciones para realizar la investigación aplicando la observación no participante. No obstante la misma inasistencia del grupo, provocó un giro en la investigación y se decidió realizar la observación en el segundo grado de preescolar; pues la maestra que atiende el grupo de primero se negó a que dicha técnica se llevara a cabo en su aula. Accedió la maestra que está a cargo de los alumnos que se encuentran en el segundo grado de preescolar, de acuerdo como los integra la escuela; es decir, por niveles de conocimiento en relación al código lingüístico

oral. Son niños que han desarrollado un vocabulario y que pueden manejar conceptos con la metodología que incluye realizar actividades por medio del discurso oral, en las que los niños desarrollan estrategias y habilidades de Lectura Labio Facial (LLF), Adiestramiento Auditivo (AA) y Articulación (A), mismas que permiten el proceso de conceptualización, tanto de la lengua oral como escrita por medio de los cuestionamientos que se realizan constantemente.

El grupo de segundo de preescolar está conformado, como se mencionó anteriormente, con niños de 7 a 8 años de edad, con sordera profunda, niños que presentan problemas de atención, dificultades que les impide reconocer el sonido de la voz, así como sonidos fuertes. Uno de ellos además de tener pérdida profunda del oído, tiene déficit de atención; se le administran medicamentos constantemente para que desarrolle las actividades en el aula. La mayoría de los niños manejan el lenguaje de señas, aunque éste no es considerado como el elemento a dominar en el aula. El grupo recibe el apoyo de los padres en el aula durante el proceso de aprendizaje de los niños, sin ellos el logro de cada una de las tareas en las actividades se minimiza.

Durante el registro de la observación no participativa se filmaron los eventos durante tres días con un horario de 8:00 hrs. a 10.30 hrs., siendo transcritas en su momento. Después de la transcripción se procedió a analizar los eventos que presentaran lo que es un "día de clases", eligiendo la actividad de *calendario y estado del tiempo*.

Mackernan (1999) menciona que la grabación de videocintas permite registrar las imágenes auditivas y conductuales del profesor y los alumnos. Dentro de esta toma se analizaron las actividades *rutinarias*,

secuencias didácticas con que el docente aplica la metodología para el desarrollo de la clase en un proceso de comunicación.

También se hizo una observación participante importante durante el proceso de investigación. Consistió en retomar algunos comentarios que se suscitan dentro de las reuniones técnicas y de colegiado. Mismos que coincidieron en la temática al abordar el proceso metodológico que se gesta en el aula y su desarrollo.

Se utilizó además, la entrevista. Respecto a esta, Galindo (1999) menciona que exige un diseño flexible, cuya construcción determina el proceso de producción y captación de la información. Es una de las técnicas más efectivas para recoger datos, se realiza cara a cara y permite sondear el área de interés del encuentro y el entorno.

Antes de llevar a cabo cada una de las entrevistas se planeó su realización. Inicialmente se pidió apoyo a una maestra no especialista (MNE) con el afán de delimitar las preguntas que podrían ayudar a la investigación, así como la forma de interpretarlas y realizarlas generando modificaciones en algunas preguntas y la lógica de su secuencia. Posteriormente, se aplicó la entrevista a una maestra especialista (ME) con más años de servicio en el CAM de Audición y Lenguaje, que ha brindado la atención en preescolar y cuenta con gran riqueza y diversidad de opiniones sobre la problemática en cuestión.

Las preguntas utilizadas en la entrevista fueron cinco, dos abiertas, que facilitan la descripción de acontecimientos y experiencias concretas de la vida del entrevistado, dos directas y una indirecta, con base a su aplicación y a las respuestas generadas, se amplían los

aspectos cuestionados en la entrevista. Se utilizaron las notas de campo porque proporcionan claves para entender cuestiones fundamentales en la comprensión de la dinámica del grupo estudiado (Mackernan, 1999). En dichas notas se realizó un registro cronológico de las reuniones técnicas realizadas durante el año, en que se obtuvo información sobre las decisiones, concepciones, conocimiento del programa, consensos y divergencias de situaciones técnicas en relación con el uso de la metodología y las estrategias metodológicas en la atención del niño sordo en el aula, al desarrollar el programa de Preescolar de GIEH.

Luego de su aplicación, se procedió a la transcripción de las entrevistas, la construcción de categorías y el análisis de los datos a partir de las propuestas de Cohen y Marion (1990).

La construcción de categorías de cada entrevista fue un proceso complejo y lento. Complejo porque la construcción y reconstrucción de cada análisis brotaba al momento de leer y releer la transcripción de la entrevista, siendo necesario en ocasiones, acudir a los autores que proporcionaban claridad, para poder realizarlas. Sin embargo, estos momentos de acercamiento y alejamiento hicieron posible la construcción de las entrevistas, el contexto y la teoría. Es importante enfatizar que fue necesario un alejamiento temporal para no dejarnos influenciar por el ambiente del centro educativo.

Posteriormente se llevó a cabo el proceso de transcripción del vídeo, con una serie de complicaciones, las cuales se gestaron al ir delimitando el momento más acorde para realizar el análisis. Primero se vio el vídeo y se realizaron una serie de anotaciones para generar ideas, en relación con el proceso metodológico que plantea el

programa de GIEH. Poco después, con el apoyo de los tutores se realizó una transcripción más completa de cada momento. Este fue el paso más difícil, pues cada situación implicaba una serie de tiempo y daba por referencia datos que se volvían a repetir. Por ello fue necesario elegir un momento de la grabación, capaz de aportar riqueza de información.

Obtenida y transcrita la información se realizó la triangulación de los datos empíricos. Mediante un cuadro donde se anotaron todas las categorías de los diferentes instrumentos, utilizados de forma que permitieran tener una clara visión de lo que se presentaba y penetrar a un proceso más de análisis y resignificación de cada categoría. Poco a poco se relacionaron estos aspectos con los propósitos de la investigación y los referentes teóricos del objeto de estudio.

Para la triangulación fue necesario recurrir varias veces a la teoría, a las categorías y a los datos empíricos, a fin de obtener mayor claridad en los análisis planteados; situación de suma importancia, pues cada uno de los datos presentados aporta un conocimiento de la realidad educativa del CAM de Audición y Lenguaje y la forma como se gestan e interpretan las adecuaciones curriculares.

CAPÍTULO 1

LAS ADECUACIONES CURRICULARES Y LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

1.1. ANTECEDENTES DE UNA NUEVA CONCEPCIÓN EDUCATIVA CON LOS NIÑOS SORDOS Y DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

En la actualidad, el concepto social de la sordera se caracteriza por un reconocimiento creciente de los problemas que implica en el ámbito educativo, y por el esfuerzo colectivo, cada vez mayor, de hacer algo práctico para solucionarlos. El entendimiento entre los profesionales de diversas disciplinas (psicología, medicina, pedagogía, audiología y otros), permite conocer el trabajo que se realiza en las aulas con maestros que conviven día a día con niños que poseen pérdida auditiva. El desarrollo de una actitud social diferente hacia la sordera, no escapa a las dificultades de la evolución del conocimiento en general, lleno a veces de errores y en muchas ocasiones azarosos.

Según Silverman (1985), la historia de la educación del sordo puede obtenerse antes del siglo XVI. Debido a que solo se rescatan algunos hechos de esa época, resulta difícil elaborar una concepción completa y sistematizada.

En la era precristiana, ya se observaba la relación entre la sordera congénita y la dificultad en la expresión oral; pero no se realizaron estudios de esa relación. Se ponía mayor énfasis en el sonido (lenguaje hablado) como vehículo primario del pensamiento y, por lo tanto como medio principal para la educación. Se creía que el sordo, al no emitir sonidos del lenguaje, no podía comprender el de otros y

era incapaz de ser instruido; sin llegar a esclarecer que la ausencia del lenguaje hablado es consecuencia de la sordera, pues se aprende con patrones, a través de la audición.

La idea de que la sordera y la mudez dependían de una anomalía orgánica común, y que, por lo tanto, los sordos tenían perspectivas educativas muy escasas, persistió a través de la época medieval.

La iglesia compartía algunas de esas ideas. Sin embargo, el primer indicio de un cambio de actitud se genera en el siglo VII d.c.; cuando el Obispo Juan de York, logró enseñar a un joven sordo a hablar en forma inteligible. Este hecho, sin embargo, fue referido como un milagro.

No fue sino a mediados del siglo XVI, cuando el velo empezó a descorrerse. Se afirmaba que el sordo podía ser enseñado a comprender símbolos escritos o combinaciones de símbolos, asociando éstos con el objeto o la imagen del objeto que representaban. Actualmente, la asociación del lenguaje significativo con la experiencia es fundamental en las técnicas usuales de educación al sordo. Este cambio de conciencia educativa dio inicios a los principios básicos de enseñanza y al rechazo de la idea de que el sordo no podía ser educado.

En el renacimiento, con progresos alentadores de fuerzas humanistas y el auge de la educación inducida por la reforma, el monje español Pedro Ponce de León utiliza el método oral en la educación de niños sordos de la nobleza. En España apareció el primer libro dedicado exclusivamente al sordo, escrito por Juan Pablo Bonet en 1620. Los

alumnos de Bonet recibían instrucción en articulación y lenguaje, complementada con el alfabeto manual y el lenguaje de señas.

Muy pronto aparecieron otros trabajos en idiomas, relacionando el aspecto educativo, intelectual y espiritual del sordo: John Bulwer y otros, en las Islas Británicas, Jan Baptiste y otros en Holanda; San Francisco de Sales en Suiza; Ernaud y Pereire en Francia y Otto Lasius y Arnoldi (entre muchos otros) en Alemania.

En dichos trabajos se reconoce que los sordos en las facultades de comprensión y memoria de los sordos son similares a la de un sujeto normal; que pueden recibir y retener imágenes de las cosas, por medio de figuras y a través de los ojos, como los sonidos a través del oído, que éste puede ser capaz de recibir instrucción por medio de la escritura, y que puede intentarse la educación del sordo desde la cuna.

Hay que notar el énfasis que se pone en considerarles igual a otros, y en la posibilidad de ser educados desde temprana edad (actualmente, a éstos procesos se les llama detección e identificación temprana).

Silverman (1985) refiere que es en el siglo XVIII, cuando el abate Carlos Miguel de l'Epeé en Francia y Samuel Heinicke, en Alemania, hallaron una manera fructífera de expresar emociones religiosas, promoviendo el mejoramiento del sordo a través de la educación. A Carlos Miguel se le atribuye la primera escuela pública para sordos en París, en 1775; su contemporáneo, en Alemania, fundó la primera escuela pública de ese país. Los dos tenían posturas diferentes acerca del tipo de lenguaje que se utilizaba en la enseñanza del sordo: mientras De l'Epeé prefería las señas, Heinicke reforzaba las ventajas

del lenguaje oral y de la lectura labial. La influencia de ellos se difundió a otros países, dentro de éstos, México. Pero, el propósito no es valorar los méritos de sus diferencias; sino subrayar su importante contribución hacia un enfoque social más liberal de la sordera.

A fines del siglo XVIII se había demostrado que el sordo era capaz de recibir educación y que era obligación moral y legal de la sociedad instruir al sordo. No obstante, el desarrollo de escuelas públicas fue lento, el reconocimiento de ellas constituyó un gran adelanto social.

El mejoramiento intelectual y moral en la conciencia social hacia la sordera, en Europa, influyó de manera natural en México. De acuerdo a datos obtenidos por Silverman en su libro "Audición y Sordera", es en 1867 cuando se funda la primera escuela de Sordos en la Ciudad de México, durante el gobierno de Benito Juárez; dando paso a la institucionalización de escuelas especiales para sordos, ciegos y deficientes mentales.

1.2 LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL SUJETO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA.

Los términos con que se nombra a los sujetos con pérdida auditiva y su integración social o educativa solo pueden ser comprendidos desde su propia historicidad y el proceso de institucionalización en que se inscribe en el espacio educativo y social.

La experiencia educativa de los sordos en las escuelas de educación especial y la forma en que se han tratado las intervenciones, implican una connotación, que se da, se justifica y reafirma dentro del mismo discurso educativo generado en las instituciones en que se desenvuelve el sujeto con pérdida auditiva, y que matizan, encubren

y orientan las estrategias, métodos y programas con que se le atiende.

¿Quién dice que el sordo tiene que aprender a hablar? La misma sociedad que lo etiqueta, lo desvaloriza, lo burla y hace acoso de sus modos y formas de interactuar por el simple hecho de no poder ser igual a los demás, no poder seguir a los demás, siempre será “el que no puede”, “el que no sabe”. Vivimos en una sociedad como menciona Berger y Luckman (1995), estructurada y organizada que institucionaliza lo que debe ser y como debe ser.

Cuando se inicia el proceso de integración del sordo dentro del campo educativo (1987), se abre un espacio para relacionarse, espacio que es visto de diferentes formas y que da pauta de manera similar a diversas maneras de realizar el acto quizás más importante del ser humano, que permite rescatar las significaciones de esta realidad, es el lenguaje. Este aspecto es retomado en el ambiente educativo como el factor primordial y prioritario que encabeza la red significativa del sordo, “su falta de lenguaje”.

La definición o conceptualización del sujeto está en relación con un tiempo y un espacio. Hay momentos que se tiene un término para nombrarlo y la misma práctica hace que cambie. Por ejemplo: para nombrar a las personas que han perdido uno de los sentidos esenciales del ser humano: el de la audición, se han utilizado diferentes términos en tiempos determinados: “el estorbo,” en la época primitiva; “el poseído”, “el loco,” en la época medieval; “el mudo”, “el sordo mudo,” en la época del renacimiento; “el hipoacúsico”, el anacúsico,” en la época moderna, y “discapacitado auditivo” o “necesidades educativas especiales auditivas” en la

actualidad. Para definir al sujeto, se requiere una creación del concepto en relación con los tiempos que cambian y las prácticas que se realicen; depende también de las relaciones que se establecen con otros, a través de las vías del lenguaje que le dan un significado al significante mediante un símbolo.

Históricamente se ha concebido la discapacidad del niño sordo en relación con lo social, con los ambientes educativos y su necesidad de comunicación, donde se desenvuelve. En la actualidad con la política de integración educativa, se observa un cambio radical cuando se piensa en el sujeto como parte de una sociedad, con el derecho de desarrollar sus capacidades en relación con ella y el espacio educativo.

1.3 LA POLÍTICA DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN LOS NIÑOS CON PÉRDIDA AUDITIVA.

Uno de los objetivos del programa de desarrollo educativo 1995 – 2000, establece: *“educación para todos”, elevando la calidad y la pertinencia de los servicios para atender a la diversidad de necesidades de la población escolar, orientadas a la ampliación y mejora de oportunidades de integración educativa de las personas con discapacidades, en éste caso auditivas.*

La atención de las necesidades de la población con discapacidad auditiva, ha constituido una preocupación constante. La Ley General de la Educación (LGE) garantiza *el derecho de todos los habitantes a las mismas oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos; de tal manera, que los grupos y regiones desfavorecidas tanto social como económicamente, puedan verse beneficiados en el aspecto educativo.* El artículo 41°, bajo el principio de integración

educativa, define y determina los lineamientos y ámbito de acción: *“La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con capacidades y aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, se propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no la logren, se procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.”*

El artículo 3° constitucional, establece el derecho de todos los individuos a recibir educación, independientemente de sus costumbres y sus creencias, para que desarrolle todas sus facultades.

En éste sentido la política educativa nacional se suma a declaraciones internacionales emanadas de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca (1994), donde se estableció la denominación de *necesidades educativas especiales de los alumnos con o sin discapacidad, que permitiera establecer más adecuadamente las estrategias para satisfacer las necesidades individuales.*

Esta perspectiva, hace énfasis en la necesidad de generar estrategias de integración diversificadas de acuerdo a las características individuales y al tipo de servicio educativo, para ofrecer una atención de calidad que responda a las necesidades de cada individuo.

Para los niños y niñas con discapacidad auditiva, independientemente del tipo y grado de pérdida de audición, la equidad educativa significa

el acceso al currículo básico a través de un medio de comunicación eficiente, en un ambiente estimulante para el aprendizaje.

Estas necesidades educativas especiales, de los niños y niñas con discapacidad auditiva, están determinadas, básicamente por la interacción con el contexto escolar y se centran en las adecuaciones que se habrán de realizar en ese ambiente para facilitar el acceso a los contenidos curriculares (uso de lenguajes alternativos, auxiliares auditivos, y otros), traducéndose en la necesidad de contar con un medio de comunicación eficiente para la enseñanza y el aprendizaje, desde edades tempranas.

Por lo que hablar de discapacidad auditiva dentro de una comunidad de oyentes es hablar de dificultades de comunicación. Las necesidades educativas de comunicación implican un desfase a los conocimientos cuyo medio de transmisión esté basado en la lengua oral y escrita, lo cual representa un obstáculo para el acceso de la población auditiva al currículo de la educación básica.

Para el desarrollo de un lenguaje que permita la comunicación en el aula, de manera natural y comprensible, sería pertinente el uso de la lengua de señas (LS) como un apoyo más para representar la realidad. En México como en Chiapas, hay un desconocimiento de la comunicación manual por parte de los docentes y un rechazo al considerar que el empleo de la comunicación no verbal podría impedir el desarrollo del lenguaje verbal; Además, se carecen de métodos de rehabilitación que usen un sistema no verbal.

Con la integración educativa se ha propuesto que los menores con discapacidad auditiva tengan acceso al currículo, ya sea dentro de la

escuela regular o en los Centros de Atención Múltiple (CAM), durante los años designados para ello. La reorientación de los servicios ha formado parte de las estrategias para atender a los menores en ambientes favorables para su educación, procurando que ésta se lleve a cabo en centros educativos cercanos a su casa, dentro de su comunidad y, en la medida de lo posible, en ambientes de educación regular.

Uno de los objetivos que se pretenden alcanzar dentro de la política educativa, es que los menores con discapacidad auditiva alcancen su desarrollo integral; que tengan oportunidad de desarrollar y adquirir un lenguaje en los primeros años antes de ingresar al período escolar; que formen parte de una comunidad escolar, familiar y social fortaleciendo su identidad personal y autoestima; que adquieran habilidades y contenidos del currículo básico durante los tiempos programados para ellos y por último, que continúen su educación en niveles superiores dentro de las áreas de su interés y, en un futuro, puedan acceder al campo laboral.

Lo anterior implica que los docentes inicien un proceso de constante actualización, para enfrentar el reto de diseñar y elaborar las adecuaciones curriculares. Los maestros de audición y lenguaje forman un elemento clave para asesorar y apoyar al maestro del aula y padres de familias, y, en general, a la comunidad escolar acerca de las necesidades educativas de la población con discapacidad auditiva. Podrán también ser el vínculo para que la comunidad pueda tener acceso a la lengua de señas, en caso de ser ese el medio de comunicación a establecer.

La actualización y capacitación de los maestros especialistas constituye un proceso que requiere de esfuerzos, tanto propios como de las autoridades educativas. Su experiencia y conocimiento como maestros de audición y lenguaje proporcionan elementos valiosos que contribuyen decisivamente al diseño de los ambientes educativos más adecuados, los cuales aunados al trabajo interdisciplinario, coadyuvarán al éxito de la integración educativa en el ámbito escolar.

1.3.1 Los principios de integración educativa en la escolarización del niño con pérdida auditiva.

La escolarización del niño sordo se ha visto influenciada por la forma de concebir los principios del concepto de integración en el devenir histórico. Desde los años 60's, se advierten diferentes formas de atención a los niños sordos en las instituciones.

Los principios de la integración se han modificado de acuerdo a la forma de concebir las discapacidades, en entornos educativos y sociales. Por un lado, tenemos el principio de normalización, y por otro, la individualización de la enseñanza.

El concepto de normalización, implica proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación o rehabilitación, así como ayudas técnicas, para que tengan una buena calidad de vida, disfruten de sus derechos humanos y desarrollen sus capacidades¹. Este planteamiento observa un cambio radical, ya que el principio de integración era conceptualizado en sus inicios como la estrategia para lograr la "normalización", con una connotación educacional; es decir,

¹ Citado por GARCIA Pastor, 1993, Pablo 1997; en la antología de Educación Especial "Evaluación del Factor Preparación profesional. S.E.P. Enero del 2000. pp.38 –40.

una formación sistemática en que se proponían niveles para realizar la integración, siendo éstos los siguientes:

- ◆ en el aula regular (con ayuda).
- ◆ en el aula regular con asistencia pedagógica o terapéutica, organizando grupos pequeños.
- ◆ en clases especiales en la escuela regular.
- ◆ en escuelas especiales.
- ◆ en el hogar, en hospitales.

En la actualidad, el principio de integración se remite a la posibilidad de que aprendan en los mismos espacios educativos que los niños sin necesidades educativas especiales. (García Cedillo, 2000)

Un documento emitido por la Dirección General de Educación Especial (1991), establece que *se debe permitir a las personas con discapacidad normalizar sus experiencias dentro del seno de su comunidad, buscar la participación y la eliminación de la marginación y segregación.*

El objetivo es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas, en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Más que un principio educativo, está relacionado con aspectos sociales que engloban no sólo a la escuela, sino a la sociedad en general, lo cual implica un proceso, lento y paulatino.

La individualización a la enseñanza, era realizada con miras a la rehabilitación. Planteaba la conformación de grupos homogéneos, sometida a evaluación constante, de acuerdo a sus avances en comparación con sus niveles de aprendizaje. Los grupos eran integrados con 4 o 5 niños con un trabajo de auto instrucción. Actualmente, esta individualización de la enseñanza, está relacionada con aspectos del proceso enseñanza aprendizaje y el aspecto curricular. Pretende dar respuesta a las necesidades educativas especiales de todos los alumnos mediante las adecuaciones y modificaciones curriculares.

1.4 ¿QUÉ SON LAS ADECUACIONES CURRICULARES?

Para crear una definición a las adecuaciones curriculares, hay que hacer una diferenciación entre los vocablos que, en ocasiones, parecieran iguales.

Según González Manjón (1995), las adecuaciones curriculares, son medidas de refuerzo educativo, y las adaptaciones curriculares son las herramientas para encontrar un balance entre éstos dos aspectos. Existe una complementación entre las adecuaciones y las adaptaciones; mientras más medidas de refuerzo necesitemos, será necesario implementar, ajustar o cambiar las herramientas para ver el éxito o no de la adecuación. Entonces, se entiende por adecuaciones curriculares, a las pequeñas modificaciones o ajustes cotidianos al currículo que el profesor realiza para hacerlo más accesible, o en caso necesario resaltar ciertos aspectos ante un alumno o grupo de alumnos en un momento determinado. Son los ajustes que realizamos sobre la propuesta curricular al ponerla en práctica.

Las modificaciones que más peso tienen son las medidas de refuerzo educativo, con las que el alumno recibe un apoyo suplementario en los aspectos o en las áreas en las que no alcanza el nivel propuesto.

Sin embargo, no es suficiente adecuar el currículo, ni bastan las medidas de refuerzo, porque las dificultades que se presentan requieren una mayor adaptación a la oferta educativa ordinaria y a los recursos disponibles; es decir, es necesario implementar una serie de herramientas o recursos educativos. En estos casos es necesario recurrir a la realización de adaptaciones curriculares. ¿Qué entendemos por adaptaciones curriculares?

García Cedillo (2000), las define como la respuesta específica y adaptada a las NEE de un alumno, que no quedan cubiertas por el currículo común.

Mientras que Blanco (1992), indica que las adaptaciones curriculares pueden entenderse como cualquier ajuste o modificación que se realiza en la oferta educativa común, para responder a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Por lo tanto, las adaptaciones curriculares se llevan a cabo en el proceso de definición del currículo propuesto por la educación básica, en niveles de concreción cada vez más delimitados. Pueden realizarse desde el centro educativo, al nivel de ciclo/ aula, para un determinado grupo de alumnos o para un alumno concreto. Cuando una decisión se toma en un nivel superior afecta a más alumnos, y, por lo tanto, separa menos al niño con NEE, de la propuesta curricular común.

Los conceptos sobre los tipos de adaptaciones curriculares se retoman de autores como Garrido (1993) y González (1995).

La adaptación curricular, es definida como una *secuencia de acciones en el currículum escolar, que conducen a la modificación de los elementos básicos (qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar)*. (García Cedillo 2000).

Esto tiene en consecuencia, cambios habituales en el profesor (especial y regular), quien adecua la enseñanza a las dificultades que experimentan sus alumnos.

Algunos principios básicos que nos proporciona Ruiz citado en el libro "Supuestos prácticos de las necesidades educativas especiales ", son los siguientes:

- ◆ La propuesta educativa ha de ser la misma para todos los alumnos. Variarán los apoyos en función a sus peculiaridades y necesidades educativas.
- ◆ El diseño de programas debe partir de la propuesta educativa básica.
- ◆ Los programas diseñados pueden plantear objetivos didácticos diferentes a los generales, pero deben responder a esos objetivos.

Hegarty y sus colaboradores (1988), mencionan los criterios funcionales para una adaptación curricular adecuada:

- ◆ Las características y necesidades individuales del alumno (dando prioridad a la enseñanza de contenidos a los que pueda acceder, realizar actividades en función de sus características y empezar de menor a mayor relevancia).

- ◆ El tipo de materia y actividades de aprendizaje (establecer los tópicos curriculares básicos y fundamentales, por ejemplo: el lenguaje, lectura y cálculo). Dar prioridad a aprendizajes prácticos e instrumentales, que permitan ser la “llave” (en éste caso la base lingüística del sordo) para otros posteriores.
- ◆ Consideraciones pedagógicas: analizar los factores para potenciar la integración educativa y social; plantear medidas integradoras (normalizadoras), con el fin de abordar aprendizajes que así lo requieren y, al mismo tiempo, potenciar posibilidades de integración; mantener en el diseño curricular el equilibrio de las capacidades (cognoscitivas, integración social y equilibrio personal) y los diferentes tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).
- ◆ Factores locales de centro escolar: considerar el acceso físico, la formación del profesor, la organización de tipo práctico en la adaptación curricular (en su caso el programa de centro).

Según González Manjón (1995), las adaptaciones curriculares se clasifican en:

No significativas: Son menos específicas, afectan a la metodología, organización y evaluación, y se definen por el doble criterio de construir modificaciones menores al currículum planificado, a la población y la dinámica del aula (es decir, la actuación del profesor).

Ajustes en la enseñanza de la transmisión de los contenidos como pueden ser: las condiciones del trabajo del aula y la priorización de objetivos y determinados contenidos (secuenciación, repaso); esto

tiende a modificar también el modo de evaluación. y de niveles de complejidad en los procesos de aprendizaje, así como los tiempos.

Por supuesto, no se pueden olvidar los tipos de aprendizajes que se han de promover en el alumno. Brennan (1988), propone dos:

CONTENIDOS	CONTEXTUALES	FUNCIONALES
ACTITUDINALES	Promueve básicamente la conciencia de las actividades de los demás, con quien se comparte el contexto social.	Promueve el desarrollo de actitudes operativas para dirigir sus propias acciones.
CONOCIMIENTOS	Conciencia de ellos, sin adquisición detallada.	Promueve minuciosamente éstos y no la simple forma de conciencia.
HABILIDADES	Las propuestas en el currículum, familiarizándose con estas, sin alcanzar un dominio eficiente.	Dominio eficiente (mayor precisión en menor tiempo, con menos recursos)
COMPRENSIÓN	Limitado a la teoría de conciencia del entorno.	Desarrolla la capacidad de relacionarse consigo mismo.

Tomado de la Antología "Factor preparación profesional". Carrera Magisterial. 2000.

En el proceso de adaptación del currículum, resulta necesario determinar, para cada área curricular, no solo contenidos, sino el tipo de aprendizaje a promover, en relación a los contenidos seleccionados.

Adaptaciones significativas: se proponen como una vía, una estrategia frente a las dificultades de aprendizaje; aunque no hay que pensarlas como soluciones únicas de los problemas a los que se aplican, sino considerarlas como en etapas para facilitar el camino.

El autor especifica que pueden ser aplicadas en:

- ◆ *Los objetivos:* al modificar sustancialmente la planificación general, eliminar objetivos básicos, introducir objetivos específicos alternativos (comunicación oral o no verbal) o complementarios (sistema de comunicación especial o el manejo de un instrumento).
- ◆ *Los contenidos:* los que actúan sobre los contenidos nucleares encaminados al logro de objetivos generales, objetivos específicos o eliminación de algunos de ellos que no se consideren fundamentales. Es decir, aquellos que permiten visualizar el “qué enseñar”
- ◆ *La metodología:* incluye la metodología específica, procedimientos en la enseñanza–aprendizaje (Braille, lenguaje de señas, sistema de comunicación, etc.). Es todo aquello que brinde una secuencia de pasos para un buen desarrollo del currículo en el aula. Es el “cómo enseñar”
- ◆ *En la evaluación:* en las técnicas e instrumentos relacionados con la selección de los objetivos generales y contenidos.
- ◆ *En la temporalización:* la prolongación de la permanencia en ciclos determinados por la educación básica.

García Cedillo (2000), hace referencia a dos tipos de adecuaciones curriculares que son:

- ◆ *Adecuaciones de acceso al currículo:* En las que está inmiscuida una serie de recursos personales, organizativos, lo

que concierne a los materiales y en algunos casos, de acuerdo a las necesidades que se presenten se darán sistemas alternativos de comunicación. Esto la convierte en una adaptación no significativa, ya que no recae, en una modificación que afecte al programa de un determinado nivel, sino que facilita el camino proporcionando herramientas.

- ◆ **Adecuaciones a los elementos del currículo:** Son las más complejas porque se relacionan con el proceso educativo de qué, cómo, cuándo y para qué enseñar. En ellas se realizan una serie de análisis del proceso de evaluación, el tipo de metodología, los objetivos que se pretende alcanzar y los contenidos, convirtiéndose así en adaptaciones significativas, porque se transforma el currículo básico en una propuesta de adecuación curricular.

Las adaptaciones de acceso al currículo permiten al alumno con dificultades, alcanzar la propuesta curricular de la que participa el resto de sus compañeros. Según el mismo autor, pueden ser: personales, materiales, organizativas y sistemas alternativos de comunicación.

- ◆ *Las adaptaciones personales* implican coordinación, dotación o funcionamiento. Inciden en el profesorado, personal de apoyo, logopedas, fisioterapeutas, servicios de apoyo externo, familiares o compañeros del alumno.
- ◆ *Las adaptaciones materiales*, implican la dotación y adecuación de prótesis y materiales didácticos, aplicación de nuevas tecnologías, mobiliario (Brennan, 1988). Los profesores deben

ser capaces de evaluar las posibilidades existentes para satisfacer las necesidades actuales

- ◆ *Las adaptaciones organizativas*, se refieren a la distribución de espacios y tiempos. Los espacios escolares que podemos adaptar pueden ser docentes, recreativos de servicios, de gestión, de circulación, sala común. Además del tiempo de programación y gestión dedicado al centro, está el tiempo que utilizan los alumnos, que puede ser tiempo en el centro educativo (tiempo de clase, de explicaciones, de actividades en clase, de actividades extraescolares, complementario, de descanso), y tiempo fuera del centro, relacionado con las tareas académicas (para trabajos complementarios, de estudio, de formación general)
- ◆ *Sistemas alternativos de comunicación*, implican la dotación material y personal y el conocimiento del sistema de comunicación. Inciden preferentemente en alumnos con dificultades de emisión o recepción comunicativa, por medio del canal de información habitual, como los niños con pérdida auditiva. (García Cedillo, 2000)

Por otra parte existen las adaptaciones en los elementos curriculares. Éstas se enumerarán a partir del concepto del currículo, para tener una visión de lo que se ha de modificar.

Si consideramos al currículo como el conjunto de objetivos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que han de regular la práctica docente, las adaptaciones a los elementos del currículo implican según González Manjón (1995):

- ◆ *Las adaptaciones en la evaluación*, el qué, cómo y cuándo evaluar. Son adaptaciones en los procedimientos e instrumentos de evaluación. También se ha de considerar quién evalúa y a quién se evalúa. Los destinatarios de la evaluación no sólo son los alumnos, sino también los procesos de enseñanza y la práctica docente. Los criterios de evaluación establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera los alumnos alcancen respecto a las capacidades indicadas en los objetivos generales.
- ◆ *Las adaptaciones metodológicas*, se orientan al cómo enseñar e inciden en principios, métodos y técnicas. Se pueden considerar como adaptaciones metodológicas las que se refieren a las actividades de enseñanza- aprendizaje.
- ◆ *Las adaptaciones en los contenidos*, implican el qué y cuándo enseñar. Inciden en conceptos, procedimientos y actitudes por lo que requiere suprimir o introducir nuevos contenidos.
- ◆ *Las adaptaciones en los objetivos*, al igual que con los contenidos, atañen al qué y cuándo enseñar. Inciden en las capacidades a adquirir, sean cognitivas, afectivas, motrices, de comunicación o de inserción social. Por lo que requiere suprimir o introducir nuevos objetivos.

Las adaptaciones curriculares, independientemente del criterio (significativo o no significativo) o tipo de acceso a los elementos, no deben perder de vista los procesos de aprendizaje y/o los estilos de enseñanza inmersos en la transmisión de un currículum que constituyen la subjetividad del docente al aplicarlo en el aula.

1.5 LA ACTUACIÓN DEL DOCENTE EN LAS ADECUACIONES CURRICULARES EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Uno de los propósitos fundamentales de la actuación del docente en el aula es facilitar y mejorar el aprendizaje de los alumnos. Los enfoques actuales se enmarcan dentro de la psicología cognitiva, en perspectivas teóricas como la psicogenética de Piaget, la sociocultural de los procesos cognitivos superiores de Vigotsky, del aprendizaje verbal significativo de Ausubel, de la asimilación de Mayer, entre otras.

De la combinación de la psicología y los hallazgos acerca la enseñanza surgen modelos de prácticas educativas flexibles y metodologías apropiadas a determinado tipo de alumnos. El proceso que se gesta en relación a la actuación del docente en el aula es totalmente complejo. Puesto que este adquiere una autonomía para ejercer su práctica docente en el aula y por lo consiguiente, interviene su formación, experiencia e historia de vida. Lo cual trae como consecuencia perspectivas diferentes en la elaboración de las adecuaciones curriculares.

La intención de cada actuación docente en el aula es favorecer aprendizajes significativos, a través de la propia actitud del profesor como pauta educativa, sin caer en la unificación de un método para aprender las cosas.

Sin embargo, este proceso no es simple, por la diversidad de los docentes, sus prácticas y su filosofía ante el mundo.

Por ello, la respuesta educativa que se espera en el proceso de integración no consiste en el traslado de alumnos que se encuentran

en el CAM, a las escuelas regulares; más bien, se trata de que, en las escuelas, los docentes inicien el proceso de búsqueda de estrategias que permitan ese acceso.

El conocimiento del programa se vuelve algo imprescindible. No podemos dejar a un lado el objetivo principal de la educación. Los docentes deben dejar de pensar un poco en los programas de cada sujeto, para realizar el proceso de adecuaciones curriculares, de acuerdo a las necesidades educativas especiales. Con esta adaptación curricular, utilizada por los docentes en el aula, la escuela puede ser llamada inclusiva.

Pérez de Lara (1998), menciona que los nuevos valores de una escuela inclusiva, son: reconocer las necesidades de educar a todos, la aceptación, el sentimiento de pertenencia; es decir, el respeto a la cultura propia, el tipo de comunidad, la capacidad y ritmos de aprendizaje y las relaciones personales de cooperación y sociabilidad. Debe existir el compromiso de proporcionar a cada escuela el derecho de pertenencia a un grupo y la satisfacción de sus necesidades.

Una escuela comprensiva es una escuela para todos, sin distinciones de ninguna clase, que rechaza los elementos de homogeneización, busca y utiliza los recursos de la oferta educativa. Estos nuevos planteamientos que vienen potenciados desde la ley, no son, sin embargo, puestos en práctica en su totalidad en los CAM de Audición y Lenguaje. Es ahí donde se inicia con una nueva mirada a través de la cerradura.

Cuando las estrategias del contexto educativo se adecúan a las características de aprendizaje de los niños y se agotan en su

planteamiento, se señala que existen necesidades educativas específicas que requieren del apoyo de especialistas para su intervención.

Es preciso, entonces, diseñar y aplicar adecuaciones curriculares que se definen como una modificación que se realiza al currículum básico, para ajustarse a las características y necesidades específicas de la población.

En los servicios educativos se han puesto a disposición materiales y recursos didácticos para apoyar y facilitar las condiciones favorables de acceso al currículum. Macotela Flores (1999), en una entrevista publicada en internet, refiere que el concepto de adecuaciones curriculares es parte fundamental de las iniciativas de integración y toca de manera directa a las necesidades educativas especiales. La adecuación curricular se refiere, básicamente a la modificación de formatos y materiales de instrucción; de manera que se atienda a las características individuales de los alumnos y se facilite el logro de objetivos instruccionales en el aula regular o especial.

La integración implica que el eje básico de la instrucción es el currículum de la escuela regular, que las necesidades especiales exigen ajustar. Es conveniente reconocer que la integración no siempre es la mejor alternativa para todos los niños. El criterio final consiste en la determinar la opción de instrucción para mejorar las oportunidades de los niños atendidos.

En conclusión, la actuación del docente en el proceso de las adecuaciones curriculares y las formas de enfrentar el reto educativo tiene que ver con los procedimientos e instrumentos didácticos

pedagógicos que utiliza y orientan su actuar en el aula. Así como también la forma en que flexibiliza el currículo, de acuerdo a las características y necesidades de la población infantil.

Las adecuaciones curriculares tienen una función instrumental en el proceso de integración educativa. Los cambios que realicen los docentes, deben responder al propósito de crear condiciones más favorables, para el aprendizaje de los diversos contenidos curriculares, por parte de los alumnos que no lo logran con los recursos señalados en el currículum básico de educación.

1.6 LA ADECUACIÓN METODOLÓGICA: “el trabajo con metodología oral”

El trabajo con la metodología oral incluye el conocer la evolución de la función auditiva en niños normales. El desarrollo de ésta coincide con el progreso en el uso del lenguaje oral y su representación a través del habla. Por ello, se da especial importancia a la estimulación auditiva en el trabajo con niños sordos, para aprovechar sus restos auditivos.

El recién nacido a sus primeros tres meses, es conciente del sonido, se sobresalta con los sonidos fuertes y responde por medio de sus reflejos. Con su audición normal es estimulado por diversos sonidos que después de muchas repeticiones le permiten descubrir el significado.

Las primeras respuestas del bebé, se efectúan ante sonidos muy gruesos; por ejemplo: la aspiradora, un portazo, el teléfono, etc. La ausencia de reacciones a estos estímulos puede indicar pérdida de audición.

Las reacciones que puede tener el bebé, al escuchar sonidos fuertes son: sobresalto, elevación de cejas, fruncimiento del seño, contracturas de la boca, pequeños movimientos de los ojos, respuestas de moro, cese a la actividad que esté realizando, movimiento de los miembros, giro de la cabeza con respecto a la fuente sonora, muecas, succión, reacción de alerta, cambios respiratorios, movimiento de pestañas, actividad palpebral, dilatación ocular y otras.

Ante los sonidos suaves, puede haber cambios en su ritmo respiratorio, y dejar de llorar al escuchar, por ejemplo, voces que le son familiares.

Desde los primeros meses el bebé suele distinguir aspectos suprasegmentales del lenguaje, como la entonación o contrastes fonéticos en las señales sonoras; alrededor de los cuatro meses puede tener respuestas discriminatorias, de entonación, ritmo y acentos lingüísticos.

A los cuatro y seis meses empieza a voltear la cabeza para localizar la variedad de sonidos e imitarlos de manera sonora; es decir, disfruta escuchar su propia voz, los cambios tonales de agudo a grave o viceversa, riendo, vocalizando, gorgoreando o balbuceando, empieza a desarrollar el mecanismo de retroalimentación. La audición le permite mantenerse en contacto con su medio ambiente al oír sonidos a su alrededor.

De los seis a los nueve meses, la habilidad para localizar el sonido se desarrolla gradualmente y se encuentra muy unida a la madurez neurológica y la experiencia recibida. Para que la localización del

sonido se desarrolle es importante que la cabeza esté en libertad de moverse, así como la horizontalidad de donde emerge el sonido, y tener, aproximadamente, un metro de distancia. Si los sonidos están arriba de la cabeza se tardará más en encontrarlo; es decir, lo oírás, intentará buscarlo pero no podrá localizarlo.

Entre los nueve y doce meses el bebé reacciona automáticamente a los sonidos que le interesan, a cualquier distancia en que se encuentre dentro de un cuarto regular; pero no reacciona a los sonidos que están arriba o detrás de él. Localiza por completo las fuentes sonoras de 25 a 35 decibeles lateralmente y hacia abajo.

La interacción de la madre y el niño es fundamental, ya que permite que el bebé localice e identifique la voz de su madre. En los últimos tres meses del primer año, la palabra empieza a tener sentido, acercándose al nivel simbólico. A los niños con audición normal les toma por lo menos un año recibir bases auditivas antes de comunicarse con palabras.

De ahí la importancia de estimular al niño con pérdida auditiva desde temprana edad, sus experiencias ante la captación de sonidos están incompletas. En él se realizará un entrenamiento o adiestramiento auditivo, con relación a los sonidos del mundo exterior.

1.6.1. El adiestramiento auditivo en los niños sordos

El adiestramiento auditivo es considerado por algunos autores, como la base del niño con pérdida auditiva, para la adquisición del lenguaje oral, ésta debe partir de las mismas experiencias y secuencias de un niño normal oyente.

El niño, por naturaleza, es un ser conceptualizado antes de volverse un ser verbalizado. Es decir, el niño, al recibir información con expresiones verbalizadas y atender diferentes sonidos del exterior, percibe sus diferencias tomando un significado especial. El tipo de sonido le indicará, por ejemplo, que alguien está cerca, que es una sonaja, que la comida está en camino; así inicia un proceso de representación mental que le permite estar alerta a “cómo se llaman las cosas”, “cómo suena el objeto”, “de dónde proviene” y “las diferentes formas de inflexiones sonoras que tiene el lenguaje verbal”, reaccionando, a ellos emocional, mental y socialmente, antes de que esté conciente de las palabras.

Cuando los sonidos del lenguaje vienen dentro de su rango de discriminación, la práctica previa a los sonidos o equivalentes conceptuales lo mantienen en condición para asociar el sonido a la palabra con objetos (sonido del carro, maullido del gato; es decir, onomatopeyas), y las actividades y sentimientos que representan. Al principio el lenguaje verbal se convierte e incorpora en la esencia de su existencia psicológica y de desarrollo; es decir, en la base lingüística oral que le permite interpretar y relacionar el mundo en el que se desenvuelve.

En el niño sordo no se da ésta relación con los sonidos y el lenguaje verbal, sus experiencias auditivas preliminares no están encaminadas a la fusión de la palabra con el concepto (símbolo, código, significante). De esta manera el lenguaje verbal se convierte en un diccionario de “palabras” sin significado para él. Para que pueda rescatar ésta significación debe estar enlazada con las experiencias de su vida cotidiana, a eventos, a actividades o emociones.

Por lo tanto, el trabajo de adiestramiento auditivo en el niño sordo consiste en aprovechar sus restos auditivos y capacitarlo, a través de la audición para comprender el significado de los sonidos ambientales, del lenguaje verbal y el ritmo musical, con el fin de que pueda detectarlos y los discrimine de manera que apoyen la adquisición del lenguaje.

El instrumento principal para recibir estimulación auditiva con niños sordos es el uso y adaptación de auxiliares auditivos, pequeños micrófonos sujetos a las orejas que aumentan el sonido exterior.

El adiestramiento auditivo consiste en presentar situaciones que tengan la intención de favorecer los niveles de audición; para trabajarlo se deben tomar en cuenta cuatro aspectos: la atención, tareas adecuadas a su nivel cognitivo, control de la información y niveles de adiestramiento.

El proceso de atención forma parte fundamental en el trabajo de adiestramiento, mientras no se capte la atención del niño será más difícil iniciar.

Las tareas tienen que estar en relación con la edad del niño, las actividades se deben plantear de acuerdo a su nivel de desarrollo cognitivo, mediante el juego y materiales concretos.

El control de la información se considera importante para el docente ya que es él quien, mediante la observación, evalúa si es consistente la estrategia utilizada o necesita un cambio de actividad, con la finalidad de obtener respuestas favorables y acertadas.

Los niveles de adiestramiento auditivo se retoman de Davis y Silverman (1985), son: detección, discriminación, identificación y comprensión.

La detección es el proceso para determinar si un sonido está ausente o presente. En este nivel el niño es consciente de que algunas cosas producen sonidos y otros no, y relaciona la persona o cosa con el sonido que produce.

El conocimiento de los sonidos ambientales ayuda al contacto con el mundo acústico y alerta a diferentes situaciones. La detección incluye conciencia al sonido, alerta al sonido y localización al sonido. La conciencia al sonido es la capacidad de reconocer si un sonido está presente o ausente. La alerta al sonido es cuando se reacciona inmediatamente a sonidos que acontecen repentinamente (reflejos). La localización es el reconocimiento de donde proviene la señal sonora.

La discriminación es la habilidad para percibir las diferencias entre los sonidos. Cuando no hay discriminación los sonidos se perciben igual; a través de ésta se descubre que cosas diferentes producen sonidos iguales y cosas iguales pueden producir sonidos diferentes.

La identificación ocurre con el reconocimiento de los objetos y su nombre, y éste puede ser representado acústicamente; los sonidos que producen las personas o los objetos también tienen nombre (fonema, palabra, aplauso, ladrido). En la identificación categórica se describe la clase general del estímulo sin nombrarlo; por ejemplo, se reconoce el número de sílabas o la acentuación de la palabra y ésta no es identificada exactamente. En la identificación específica el

oyente puede describir el estímulo, es capaz de asociarlo, por ejemplo, el ladrido con un perro. Si el niño no responde a una pregunta puede deberse a la dificultad en la identificación o en la comprensión; si puede repetir la pregunta se encuentra en el nivel de identificación pero no en la comprensión.

La comprensión es, por lo tanto el nivel donde el mensaje toma significado, y se requiere el conocimiento del lenguaje y es indispensable que la idea codificada en forma acústica haya sido transmitido al cerebro. Sin comprensión no hay comunicación efectiva. Para promover la significación de los sonidos, se toman en cuenta las situaciones de enseñanza que sean significativas para el niño, éstas deberán estar dentro de un contexto y responder al interés del niño.

1.6.2. Criterios a considerar para realizar la estimulación auditiva

De acuerdo a Silverman (1985), la estimulación auditiva se realiza en dos fases, la fase de estimulación gruesa que corresponde a los ruidos, sonidos ambientales (de animales, objetos o eventos) y la estimulación auditiva fina (la del lenguaje). Todo maestro que inicia el trabajo de adiestramiento auditivo debe realizar la revisión y análisis del desarrollo de la función auditiva en el niño oyente, y, así, determinar qué es lo que el niño sordo necesita para estimular su audición. El niño con problemas auditivos severos o profundos nace a la audición cuando reacciona a los sonidos por medio de una buena adaptación de auxiliares auditivos. Es decir, se tiene que realizar un proceso de adaptación y percepción del sonido por diversas vías, de

tal forma que el niño, poco a poco vaya dándose cuenta que los objetos, las personas y el medio ambiente produce sonidos.

El maestro deberá tomar en cuenta los siguientes aspectos: la percepción, la atención, los materiales, su sonido, el contraste de ellos; altura tonal (grave-agudo), diferente intensidad (fuerte-suave), la distancia en que se producen los sonidos de lo más cerca a ampliarla de 50 cms a 2 metros, producir la voz normal y exigir respuesta, así como las necesidades y el nivel auditivo en que se encuentren los niños para organizar los objetivos en su tarea docente.

Cuando se empieza con el trabajo de detección, respecto a la conciencia del sonido, el niño tiene que estar expuesto a sonidos significativos, como el lenguaje (voz), sonidos ambientales y musicales. Es importante mencionar que los instrumentos musicales sirven para condicionar al niño y generar mejor respuesta en una audiometría, pero no como un aprendizaje sumamente importante, ya que la discriminación auditiva de éstos no le servirá para su vida cotidiana. Además, cuando se presentan los materiales, éstos deben estar al frente en el momento de la indicación, para, después ponerse atrás de él, producir el sonido o utilizar la voz. Cada vez que se presenten los sonidos, el maestro deberá llamar la atención de los niños para que sepan cuándo el sonido está presente o ausente.

1.6.3. Aspectos a considerar para desarrollar habilidades de lectura labio facial

La lectura labio facial o lectura de los labios es la habilidad que permite a una persona, independientemente de que posea una audición normal o disminuida, (persona oyente o persona sorda) comprender el lenguaje, observando con atención al que habla. La

identificación que hace la persona de los sonidos deberá ser siempre tentativa, porque muchas palabras son homófonas y se observan exactamente como otras palabras en los labios. Por ejemplo, las palabras *vez* – *pez*, son prácticamente idénticas para el individuo que está efectuando la lectura labio-facial. Se debe mantener un patrón visual y traducirse automáticamente en el lenguaje significativo del contexto del mensaje total, conocer el ritmo y el flujo del habla, ya que cada lenguaje tiene su ritmo característico, determinado por su estructura sintáctica, así como por la pronunciación de palabras específicas. Una apreciación de este ritmo básico y el orden sintáctico, ayuda a llenar brechas en lo que se ve y escucha. Los patrones de acentuación que reflejan el fraseo y el énfasis afectan marcadamente lo que ve el individuo. La prolongación de ciertas sílabas y las pausas entre las mismas, constituye una importante información; incluso el mismo grupo de palabras dicho con diferente énfasis y fraseo tiene diferente significado.

La habilidad para la lectura labio facial puede ser agudizada con instrucción, determinación y práctica; pero parecen persistir diferencias individuales en el nivel general de rendimiento a pesar del adiestramiento.

El lenguaje es muy importante en la codificación de símbolos y se usa como el medio de comunicación, esta codificación se utiliza en formas distintas, por recepción visual, auditiva o por expresión, en el habla y la escritura. Como la capacidad auditiva en los niños sordos se reduce, es necesario suplir la audición con información visual observando al que habla, por lo tanto la lectura labio facial es una

modalidad receptiva adicional, similar a la comunicación manual como forma de lenguaje expresivo para las personas sordas.

La comprensión del lenguaje depende de un rápido procesamiento, a partir de los fragmentos de eventos acústicos, visuales y secuenciados que llegan al individuo. En milisegundos se derivan significados en el lenguaje. Requiere de una buena memoria a corto plazo así como un depósito disponible y una fácil recuperación a partir del banco del lenguaje de la memoria a largo plazo.

De acuerdo a Silverman (1985), la recepción del lenguaje y la lectura labio facial, son similares en varios aspectos: ambos implican asociación de símbolos visuales con el lenguaje hablado, para aprender la lectura labio facial hay dos pasos básicos: el primer paso es descifrar (reconocer) y mantener en la memoria inmediata una secuencia de patrones visuales; el segundo, es comprender el mensaje descifrado, reuniendo las piezas en forma significativa. El éxito de la lectura labio facial depende de un dominio adecuado del lenguaje. Una de las dificultades de la lectura labio facial se origina por la confusión de sonidos hablados que se observan en los labios, con los patrones de pronunciación de los que están acostumbrándose a leer. El uso de claves situacionales, gestos y lenguajes corporales son importantes en la lectura labio facial, así como la percepción visual de los fonemas hablados.

Los factores que contribuyen a la habilidad en la lectura labio facial son la eficiencia perceptual; es decir, la habilidad para percibir rápidamente los elementos del habla, y las habilidades asociadas con precisión visual, la atención, la rapidez del enfoque y el uso de la visión periférica para lograr la información de toda la cara mientras se

enfoca la boca. Otro factor es la habilidad sintética, mediante la cual el individuo aumenta las palabras y las frases que puede identificar con las claves lingüísticas y situacionales que posibilita discernir el meollo del mensaje. El concepto de flexibilidad es uno de los más importantes en este grupo de subhabilidades, que son de naturaleza cognoscitiva. La calidad del lenguaje aprendido, el uso de la amplificación y otros factores contribuyen a la habilidad sintética de la lectura labio facial.

Dentro de los factores perceptuales, es importante mencionar que la percepción visual y el cierre perceptual son los procesos que favorecen la identificación rápida y precisa de sonidos o palabras aisladas; así como la memoria visual, las expresiones periféricas y los gestos.

El mismo autor puntualiza que los factores sintéticos y lingüísticos dependen del conocimiento que se tenga del lenguaje y de las reglas lingüísticas. Para los niños sordos, la eficiencia en el lenguaje se encuentra altamente correlacionada con la habilidad para la lectura labio facial. Las dificultades surgen por la longitud de la oración y su complejidad estructural, las frases son más fáciles de percibir que las palabras aisladas o las oraciones completas.

Es importante considerar que el niño debe disponer cuando menos de tres tipos de claves lingüísticas para poder evitar errores, el contexto o situación del evento comunicativo, el lenguaje previo que ha establecido y el diálogo al que se enfrenta para establecer comunicación.

El adiestramiento auditivo ayuda a las personas a distinguir visualmente los diferentes fonemas tanto consonánticos como vocálicos. Las vocales se clasifican por la cantidad relativa y la dirección de apertura de la boca, misma que las hacen apreciarse fácilmente. Las consonantes se clasifican en sonoras, sordas y nasales, siendo más difícil su apreciación.

El uso de esta metodología en el aula, con los niños sordos, implica una serie de aspectos a considerar para su desarrollo y tiempo de realización, que dependen de las necesidades de cada uno de los niños, la escuela y el compromiso por parte de los alumnos y los docentes.

CAPÍTULO 2

LA ADECUACIÓN DEL CURRÍCULO EN EL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE (CAM) DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

2.1 BREVE INTRODUCCIÓN

La reforma hacia la política de integración educativa, atribuye a los profesores, nuevas y más amplias competencias en la concreción del currículo escolar. Este mayor grado de autonomía cobra especial relevancia en la elaboración del proyecto curricular, que implica la contextualización del currículo oficial al centro educativo y el consenso del equipo docente, de taller y de apoyo, en torno a acuerdos relativos a las formas de enseñanza y evaluación de la población atendida.

Cuando en el Centro de Atención Múltiple se inicia el análisis e interpretación del currículo oficial para adaptarlo a las necesidades de los alumnos allí escolarizados, los docentes se encuentran en una situación muy compleja. Se propone un auto didactismo (el maestro revisa documentos que le proporcionen elementos teóricos para facilitar su tarea en el aula) muy difícil de seguir, mediante un proceso de revisión de las antologías de Carrera Magisterial y cursos de actualización a través de PRONAP.

Los asesores del nivel que orientan y apoyan la elaboración de los proyectos escolares se encuentran también desestabilizados en relación al proceso de adecuaciones curriculares.

En este estudio, se describe tal complejidad. Para ello, se revisó bibliografía sobre adaptaciones curriculares y se analizó el programa regular que se aplica en el Centro de Atención Múltiple de Audición y Lenguaje de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. En los documentos consultados se plantean los principios y fundamentos del programa, los criterios generales para adaptar el currículo oficial a la población con necesidades educativas especiales en los CAM así como el análisis de la aplicación y desarrollo curricular del programa de GIEH. Este programa tiene sus inicios en la Ciudad de México, en el Instituto de Comunicación Humana, que actualmente está en proceso de difusión en otros centros, para ser modificado y adecuado a las necesidades de la práctica educativa con niños sordos.

Este capítulo recoge los aspectos más importantes de dicha revisión. En primer lugar, se describen las variables que convergen en el Centro de Atención Múltiple de Audición y Lenguaje y que generan la necesidad de proceder a una modificación sustantiva de adaptación del currículo.

En segundo lugar, se caracteriza la educación escolar que se imparte en el centro de Atención Múltiple de Audición y Lenguaje, y la respuesta educativa para la población sorda.

Por último, se exponen los criterios generales para adaptar el currículo a estos alumnos, y el análisis del Programa de GIEH.

2.2 DESARROLLO DEL CURRÍCULO EN EL CENTRO DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

2.2.1. Antecedentes históricos de la Escuela de Audición y Lenguaje

De acuerdo al escrito elaborado por la Lic. Consuelo Martínez Solís en 1999 sobre los antecedentes del CAM de Audición y Lenguaje, nos refiere que fue, el primer servicio de educación especial que se establece en el Estado como escuela de Deficiencia Mental, en el mes de Agosto de 1971, en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez; siendo la Profra. Gloria Espinosa Robles ²quien apoyó este servicio.

En 1973, asistió el primer niño con problemas auditivos a esa escuela y, con el paso del tiempo se integraron otros niños para recibir atención. En ese entonces, la Profra. Espinosa realizaba funciones de docencia, y la Profra. Virginia Ramírez ocupaba la Dirección.

En el año de 1974, en el Edificio de Higiene Escolar, donde actualmente se encuentra el Departamento de los Servicios Culturales de los Servicios Educativos para Chiapas (S.E.CH.), se inicia la Clínica de Audición y Lenguaje, con el apoyo de la Profra. Ma. Angélica Chade Saiegn, Licenciada en Educación Especial, y como Terapistas de Lenguaje, se incorporan las Profras. Gloria Espinosa Robles y Consuelo Moguel Esteban, Lic. En Audición y Lenguaje.

En esta clínica, se proporcionó un tipo de atención individual. En ocasiones se llegaron a formar pequeños grupos. En el mes de marzo de 1974, la clínica de Audición y Lenguaje funcionaba en el turno

² Especialista en Audición y Lenguaje. Maestra dedicada al trabajo con niños con pérdida auditiva. Fue una persona que luchó por crear un espacio para ellos. Inició como maestra de grupo, posteriormente ascendió a directora del plantel y, en sus últimos años, fue la supervisora de la zona.

vespertino, en el mismo edificio en que operaba la Escuela de Deficiencia Mental (turno matutino).

En septiembre de 1978, la Profra. Consuelo H. Moguel Esteban, fue nombrada Directora de los dos Servicios, en ambos turnos. Hasta ese año no se contaba con planes y programas diseñados para el trabajo con sordos, no existía una Supervisión Técnica; por lo que, la Profra. Moguel, presentó un anteproyecto a la Dirección General de Educación Especial con el objetivo de dar formalidad a los Servicios de Educación Especial.

En 1979, La Dra. Margarita Gómez Palacio, Directora General de Educación Especial, nombró Coordinadora de Educación Especial en el Estado, a la Profra. Consuelo H. Moguel; y a partir de ese momento, se trabajó para la desconcentración de los servicios. Fue en Septiembre de 1980 cuando ésta se pone en práctica y se crea, de manera oficial, la Escuela de Educación Especial No. 1, en el Área de Audición y Lenguaje, turno matutino; siendo Directora la Profra. Ma. Angélica Chade Saiegh.

Se contaba con personal docente y equipo de apoyo integrado por un psicólogo y una trabajadora social. El método que se utilizaba era el oral, no se permitía el uso de lenguaje de señas, porque no estaba autorizado por la Dirección General de Educación Especial.

En 1982, se formaron los grupos de preescolar y primaria. En el ciclo 1984-1985, se integró un grupo experimental de comunicación simultánea que utiliza el lenguaje de señas y lenguaje oral (sistema bimodal) con niños de edad preescolar. Fue en el ciclo escolar 1985-1986 cuando inició el manejo de lenguaje de señas, autorizado por la

Dirección General de Educación Especial; para ello se contó con el apoyo del Sr. Víctor Manuel Moreno Torres (persona de edad avanzada con sordera profunda y conocimiento del lenguaje de señas), quién pertenece a la comunidad silente, y fungía como auxiliar de maestro de grupo en la Escuela de Audición.

Actualmente, la escuela cuenta con un edificio propio, donde se brinda atención a la población escolar con pérdida auditiva, en los niveles de preescolar y primaria. Dicha población está distribuida en dos niveles de atención, con un horario de 8:00 a 12:30 hrs. a niños de preescolar y de 8:00 a 13:00 hrs. al nivel de primaria. En días específicos, los niños reciben terapia de lenguaje en sesiones de una hora aproximadamente, así como actividades de talleres (bordado, recortado, carpintería).

Una de las dificultades que presenta la escuela es la adaptación de los programas regulares a la población atendida, lo cual se soluciona con el uso del programa GIEH, puesto que la metodología en la que se prescribe el programa, facilita más el trabajo en el aula. El objetivo principal de este programa es lograr que los alumnos adquieran una base lingüística oral, por lo que plantea una metodología específica, aplicada a lo largo de la historia del trabajo con los niños sordos. Además, dicho programa contiene una serie de adaptaciones al currículo básico, cuenta con un diseño curricular para cada uno de los niveles de atención: preescolar y primaria.

En el análisis y toma de decisiones implicados en el proceso de elaboración del proyecto curricular inciden, cuando se trata de un centro de educación especial, una serie de aspectos que lo hacen especialmente complejo. Por una parte, la presencia de profesionales

con diversas funciones en la atención de los alumnos; la relación entre los distintos servicios comunitarios con el centro; la relación de colaboración con las familias; los recursos y materiales de equipamiento que requiere el centro; y una organización particular, distinta a la de un centro ordinario. Por otra parte, como variable fundamental que modula las anteriores, las características excepcionales y necesidades de la población que se atiende así, como las del propio docente.

El CAM de Audición y Lenguaje escolariza a niños con pérdida auditiva, leves o severos, basándose en la organización de los servicios de educación especial en el estado, generados en 1981 con la reforma educativa³. La reorientación del proceso plantea una intervención, de clínica a pedagógica, basada en las necesidades propias del alumno.

Se trata, de una población escolar cuyas necesidades son tan específicas y diversas, y es preciso tenerlas en cuenta para ofrecer una respuesta educativa adecuada

2.2.2 Características y necesidades de los alumnos con discapacidad auditiva

Actualmente, algunos autores, desde una perspectiva educativa, consideran al niño sordo como un niño cuyo déficit auditivo no permite que pueda beneficiarse con los recursos que normalmente ofrece el aula ordinaria. Lo cual lleva a pensar en la interacción que se

³ En ella se expresa que “los grupos no se deben conformar por niños (as) con una misma discapacidad, ya que esto no favorece las condiciones de normalización necesarias para la integración” Agosto de 1999.

establece entre la necesidad educativa “especial” y la respuesta de los recursos “especiales”

Visto así, en la escuela lo importante no es sólo conocer a fondo las características del déficit auditivo que presenta un alumno o alumna, sino, sobre todo, conocer qué necesidades educativas presenta ese alumno en todas sus áreas de desarrollo, para responder adecuadamente a las mismas. Por tanto, la respuesta educativa que tenga en cuenta la globalidad del alumno sordo, debe aunar la información de los distintos ámbitos de conocimiento y de las variables, tanto internas como externas al alumno.

Establecer criterios que guíen las adaptaciones curriculares para alumnos sordos con deficiencia auditiva precisa reflexionar sobre la respuesta educativa que los sordos requieren. Esta respuesta está condicionada por el tipo de necesidades educativas especiales que atribuye. En efecto, son estas necesidades las que dictan los objetivos a priorizar, secuencias a seguir, cómo evaluar, qué aspectos metodológicos potenciar, con qué recursos humanos y materiales contar y cómo organizar la escuela y la práctica docente, para que todo lo demás sea una realidad.

Al hablar de necesidades educativas en alumnos (as) sordos, Batías Pelegrín, citado en Antología Factor Evaluación Profesional, 2000, señala que se trata de necesidades similares en niños y niñas de la misma edad:

- ◆ Necesidad de desarrollarse cognitiva, motora, afectiva y socialmente.

- ◆ Necesidad de ser valorado y recibir una educación a la medida de sus posibilidades.
- ◆ Necesidad de interactuar y de compartir significados con sordos y oyentes.
- ◆ Necesidad de participar dentro de sus posibilidades del currículo ordinario.

En el caso de los niños con deficiencia auditiva, por implicaciones del déficit, se tienen que concretar necesidades específicas, que podrían denominarse “básicas” para ellos; Como ejemplo se plantean las siguientes:

ÁREA DE DESARROLLO	IMPLICACIONES	NECESIDADES QUE GENERA
COGNITIVO	<i>Principal entrada de información por el canal visual</i>	<i>Recurrir a estrategias visuales</i>
SOCIO-AFECTIVO	<i>Dificultad en incorporar normas sociales</i>	<i>Mayor información sobre valores y normas sociales.</i>
COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	<i>Dificultad para incorporar y comunicarse con lenguaje oral</i>	<i>Apropiarse tempranamente de un código comunicativo</i>

Tomado del libro Antología Factor Evaluación Preparación Profesional. Carrera Magisterial Educación Especial 2000.

La necesidad cognitiva se menciona como necesidad básica, precisamente porque, dentro del proceso educativo, la comunicación es necesaria para obtener la información, pero ésta no sólo se da en un nivel verbal, sino también de forma visual o táctil permitiendo al niño adquirir un conocimiento y desarrollar otros, a través de la experiencia.

La propuesta educativa para los sordos ha de considerar, como marco de referencia, el currículo ordinario; es decir, los mismos objetivos generales que para el resto de los alumnos. Además, tomar en cuenta que el alumno sordo recibe la información, fundamentalmente, por vía visual; es evidente que éste es un aspecto relevante a la hora de considerar el aprendizaje del alumnado con deficiencia auditiva; sin olvidar, por supuesto, que los sordos no son iguales y que, entre éstos, la variabilidad es alta.

Marchessi, (1987), comenta que los niños sordos tienen una capacidad intelectual semejante a la de los oyentes; su evolución se enfrenta con problemas derivados de sus dificultades para adquirir e interiorizar el lenguaje oral. Ante estos problemas las respuestas de los sordos son muy diversas; unos son capaces de apropiarse del lenguaje oral y utilizarlo mentalmente, algunos adquieren un sistema lingüístico más sencillo para ellos, el lenguaje de signos, y lo utilizan en la misma dirección; otros buscan estrategias alternativas que les permitan, aunque con menores garantías de éxito, sustituir o complementar su retraso lingüístico.

En definitiva, los alumnos con deficiencia auditiva pueden acceder a los mismos aprendizajes que los demás niños de su edad, siempre y cuando facilitemos el acceso a dichos aprendizajes mediante materiales específicos creados para tal fin.

Pero no solo hay que considerar suficiente el uso de los materiales, también es necesario que el profesor, dentro del aula, modifique su metodología, actitud y expectativa hacia sus alumnos. La integración, por tanto, no debe entenderse como un intento de apartar al niño sordo del mundo de los oyentes, sino al contrario, la educación que se

brinde debe satisfacer las necesidades específicas de niños con sordera leve y profunda, prepararlos para convivir y desarrollarse en dos realidades sociales, para ellos necesarias: la realidad social de los oyentes y la realidad de la comunidad sorda.

Las características de los alumnos con pérdida auditiva son diversas, pero los aspectos más importantes a considerar en el aula son: el nivel de dependencia visual y el nivel de pérdida auditiva. Trataremos de describir algunas de ellas a continuación:

La pérdida auditiva es heterogénea; es decir, tiene muchas particularidades, por lo que resulta muy complicado establecer las diferencias y características entre ellas. En ciertos casos, la diferencia puede ser mínima, pero, en otros puede ser grande. Las personas con pérdida auditiva dependen más del sentido de la vista para su comunicación y desenvolvimiento social que las personas con audición normal (Romero, 2002). La dependencia varía según los factores clínico-audiológicos, educativos y personales. En la educación hay que considerar la diversidad de las pérdidas y su atención específica. Entonces, es conveniente clasificar alumnos con pérdida auditiva según su nivel de dependencia del canal visual, y, a partir de esta diferencia, diseñar un modelo de integración que responda a sus necesidades educativas.

Cuando un alumno tiene una pérdida auditiva que es ligera o superficial⁴, la necesidad de compensación por medio de la vista es menor y, regularmente, logra desenvolverse como si oyera, siempre que cuente con la ayuda necesaria para acceder a la información, la

⁴ Ver cuadros pág. 47

comunicación y el aprendizaje en general; pero si la pérdida auditiva es de grado mayor, esta necesidad de compensación implica modificaciones importantes en su forma de vida, en su familia y en su ambiente escolar, el niño depende fundamentalmente de la vista para comunicarse, aprender y acceder a la información. Sin embargo, el grado de pérdida no es el único factor que determina el nivel de dependencia visual, sino también el momento en que se inicia la pérdida, el momento de detección, sus características clínicas y las posibilidades de tratamiento médico-audiológico inciden en éste nivel de dependencia visual.

Existen pérdidas auditivas transitorias o reversibles y pérdidas auditivas permanentes o irreversibles. Las pérdidas transitorias o reversibles están asociadas con una menor dependencia visual, mientras que las permanentes e irreversibles se asocian con una mayor dependencia óptica; además, las transitorias suelen presentarse después del nacimiento, es decir, son adquiridas; en cambio, las que son de nacimiento, son congénitas, suelen ser permanentes e irreversibles.

Nivel de dependencia del canal visual de los alumnos con pérdida auditiva y rasgos comunes

DEPENDENCIA DEL CANAL VISUAL	GRADO DE LA PÉRDIDA AUDITIVA	INICIO Y TEMPORALIDAD DE LA PÉRDIDA AUDITIVA	PROCESO DE ACEPTACIÓN Y ADAPTACIÓN
<i>Menor</i>	<i>Ligera o superficial</i>	<i>Adquirida reversible y</i>	<i>Natural si es reversible. Difícil si es permanente.</i>
<i>Mayor</i>	<i>Media a profunda</i>	<i>Congénita permanente, irreversible y</i>	<i>Natural si son hijos de padres sordos. Difícil si son hijos de padres oyentes</i>

Tomado del Libro *Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva*, en Integración Educativa. Materiales de Trabajo, D.G.I.E. S.E.B.N. 2002.

Según Romero (2002), entre las características que corresponden a la clasificación de la pérdida auditiva incluye aquella que alguna parte del oído sufre algún daño, lo cual provoca que la señal auditiva se debilite o distorsione. En el oído externo se relaciona con la malformación o ausencia del pabellón auricular (atresia), así como con la presencia de objetos extraños, la acumulación de cerumen o cerilla en el conducto auditivo externo o su malformación, obstruyen el paso del sonido. En el oído medio, las malformaciones, las infecciones, la presencia de líquido o el endurecimiento de tejidos (otoesclerosis), pueden provocar que el movimiento de la cadena de huesecillos se obstruya. Si lo que se afecta es el oído externo o el oído medio, se dice que el problema auditivo es de conducción o

conductor. Si existe alguna malformación o disfunción en el oído interno o en el nervio auditivo, las señales bioeléctricas se producen o transmiten en forma indebida, y, en estos casos, la pérdida auditiva es de tipo neurosensorial o sensorioneural.

También menciona que es en el cerebro donde se reconoce y concluye el procesamiento del sonido, por lo que, cuando el daño se ubica en la corteza cerebral, se dice que la pérdida auditiva es de tipo central. La combinación de dos o más tipos de pérdidas produce a una pérdida mixta.

Los tipos de pérdidas auditivas pueden afectar a un oído o a ambos. Cuando la pérdida sólo se ubica en un oído se dice que es unilateral, mientras que, cuando afecta a ambos oídos se trata de una pérdida auditiva bilateral. En el siguiente cuadro se esquematizan los tipos de pérdidas según su localización:

Tipos de pérdidas auditivas por su localización

LOCALIZACIÓN DEL DAÑO O LESION	POSIBLES DAÑOS O LESIONES	TIPO DE PERDIDA
<i>Oído externo /oído medio</i>	<i>Malformaciones presencia de objetos extraños Infecciones Presencia de líquido Endurecimiento de los tejidos (otoesclerosis)</i>	<i>De conducción o conductiva</i>
<i>Oído interno (cóclea, nervio auditivo)</i>	<i>Malformaciones Disfunción</i>	<i>Neurosensorial</i>
<i>Corteza cerebral</i>	<i>Disfunciones Lesiones</i>	<i>Central</i>
<i>Oído externo o medio, y oído interno</i>	<i>Diversos</i>	<i>Mixta</i>

Clasificación de pérdidas por su grado

(SEP, 1985. Escala internacional ISO)

PTA (PROMEDIO DE TONOS AUDIBLES)	GRADO DE PÉRDIDA AUDITIVA
<i>20 –40 dB</i>	<i>SUPERFICIAL</i>
<i>41 – 70 dB</i>	<i>MEDIA</i>
<i>71- 90 dB</i>	<i>PROFUNDA</i>
<i>91 o más dB</i>	<i>ANACUSIA</i>

Tomado del Libro *Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva*, en Integración Educativa. Materiales de Trabajo, D.G.I.E. S.E.B.N. 2002.

El mismo autor considera que, por el impacto en el desarrollo y uso de la lengua oral las pérdidas se clasifican en prelocutivas, si aparecen antes del desarrollo de la lengua oral; es decir, desde el nacimiento hasta los tres o cinco años, y poslocutivas, cuando

aparecen después. La pérdida prelocutiva afecta definitivamente al desarrollo de la lengua oral, y su efecto está en relación directa, aunque no exclusiva, con el tipo y grado de pérdida; el efecto de la poslocutiva depende de la edad en que aparece: si la persona ya ha desarrollado y usado la lengua oral por un tiempo prolongado, la pérdida auditiva que le sobrevenga ya no afecta al desarrollo de esa lengua, pero provocará un deterioro paulatino de sus habilidades para la comunicación oral. En el siguiente cuadro se hace un resumen de las pérdidas auditivas y el nivel de dependencia visual.

Criterios médico-fisiológicos para la clasificación de las pérdidas auditivas y su posible dependencia del canal visual

CRITERIO GENERAL	CLASIFICACIÓN	CLASIFICACIÓN	POSIBLE DEPENDENCIA DEL CANAL VISUAL
LOCALIZACIÓN DEL DAÑO O LESIÓN	OÍDO EXTERNO Y OÍDO MEDIO OÍDO INTERNO CORTEZA CEREBRAL OÍDO EXTERNO O MEDIO Y OÍDO MEDIO	CONDUCTIVAS SENSORINEURALES CENTRALES MIXTAS	MENOR MAYOR MAYOR MAYOR
GRADO	16 –25 dB 26 –40 dB 41 –55 dB 55 –70 dB 71 –90 dB 91 o más dB	ligera superficial media media severa severa profunda	MENOR MENOR VARIABLE VARIABLE MAYOR MAYOR
OÍDOS QUE AFECTA	UN OÍDO AMBOS OÍDOS	UNILATERA BILATERAL	MENOR MAYOR
MOMENTO DE INICIO	DESDE EL NACIMIENTO DESPUÉS DEL NACIMIENTO	CONGENITA ADQUIRIDA	MAYOR VARIABLE
EFFECTO EN EL DESARROLLO DE LA LENGUA ORAL	ANTES DE LOS 3 Y HASTA LOS 5 AÑOS DESPUÉS DE LOS 3 Y HASTA LOS 5 AÑOS	PRELOCUTIVA POSLOCUTIVA	MAYOR MENOR

Tomado del Libro de Integración Educativa 2000.

Las principales necesidades en estos casos, giran en torno a la percepción y representación, acceso a la función simbólica y utilización del lenguaje, así a las estrategias del conocimiento del mundo y planificación de acciones propias, que les permitan a los niños adaptarse a su medio circundante, para lograr su desarrollo personal, independencia e inserción social. Para ello, es importante implementar, en la práctica educativa, estrategias de interiorización del lenguaje, participación de juegos simbólicos, creación de

ambientes estructurados y adaptados, que proporcionen ayuda personal; uso de materiales, de acuerdo a la necesidad educativa; planificando previamente los cambios y transiciones que se requieran en otros contextos.

El grado de excepcionalidad y diversidad en las necesidades de estos alumnos, conduce a plantear adaptaciones muy significativas en los elementos del currículo oficial y en la propia estructura organizativa del centro, de manera que permita un ajuste real al continuo de necesidades que plantea la población escolarizada.

2.2.3. La necesidad de una respuesta diversa y diferenciada

Los procesos de desarrollo y aprendizaje que llevan a cabo estos alumnos exigen períodos de tiempo más dilatados, que deberán tomarse en cuenta a la hora de organizar el currículo. La edad de los alumnos constituye un indicador que situado en el plano psicológico y social, exige que la oferta educativa sea, por un lado, adecuada a sus posibilidades y nivel de desarrollo, y, por otro, lo más acorde con los requerimientos del entorno social.

La naturaleza y complejidad de los conocimientos, habilidades y destrezas esenciales, prioritarias para el desarrollo y aprendizaje de los alumnos, exigen una selección y secuenciación de los contenidos orientada por criterios de funcionalidad, siendo necesario abordar muchos de ellos de forma cíclica, a lo largo de todo el período de escolarización. El conjunto de estos aspectos, plantea adaptaciones y modificaciones importantes en el currículo oficial.

Las necesidades que plantean los alumnos determinan que, aunque comparten aspectos de un desarrollo común y necesidades generales,

los elementos diferenciales que se dan entre ellos, provocan que la base esencial de los conocimientos y habilidades a seleccionar sea igualmente distinta. Surge la necesidad de dar respuesta, mediante un mismo proyecto, a grupos de alumnos que presentan edades, bases de conocimiento, ritmo de desarrollo, tipos y grados de ayuda diversos; por tanto, la respuesta que demandan ha de ser diversa.

Al realizar una adaptación importante, se necesitan criterios para tomar decisiones en los diferentes componentes del currículo. Recurrir al análisis sociológico, psicológico, disciplinario, epistemológico y pedagógico, que brinda el modelo curricular ayuda a definir y concretar el currículo oficial en las distintas etapas educativas, y es una vía para recabar información relevante.

Se trata, de adecuar informaciones procedentes de estas fuentes de análisis, a las características de los alumnos sordos, y contrastar la información que aporten las prescripciones y orientaciones establecidas en el currículo oficial. Los criterios que se derivan de este proceso de contraste, permitirán establecer las prioridades de enseñanza y definir aquello que se considera necesario para el desarrollo y socialización de estos alumnos; estableciéndose, así, un nuevo equilibrio entre el nivel prescriptivo del currículo y las demandas y respuestas que requieren los alumnos.

Dichos criterios tendrán incidencia en las opciones sociológicas y psicopedagógicas que los inspiran. Permiten reconsiderar la función social y socializadora que cumple el centro, y la respuesta educativa adecuada a los alumnos, en función a la concepción de aprendizaje y enseñanza, de que se parte.

2.3 EL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE DE AUDICIÓN Y LENGUAJE, COMO CONTEXTO DE DESARROLLO

Si a través de la educación se pretende articular en un todo integrado el proyecto cultural y social con el desarrollo individual de los niños, es importante crear condiciones que se incluyan en un proyecto que permita dicha integración. Esto supone delimitar los conocimientos esenciales que permitan su incorporación al proyecto cultural del grupo de referencia, en éste caso a la cultura silente y respetar su ritmo y progreso personal. Para ello es preciso crear y diseñar contextos educativos que ofrezcan oportunidades y experiencias de desarrollo y aprendizaje, y organizar las ayudas atendiendo a las peculiaridades y posibilidades.

Las ayudas que se propicien, deberán poner de manifiesto lo que un alumno es capaz de aprender, no sólo en función de sus características individuales, sino también del tipo de apoyo que se le proporcione. De estas características se deriva que, junto a las necesidades educativas, aparecen otro tipo de necesidades cuya satisfacción influye igualmente en el aprendizaje y crecimiento personal. Por eso, la respuesta educativa debe ser estructurada en forma amplia, entendiendo que el CAM Audición y Lenguaje, como plataforma de ayuda global, combina recursos del propio centro y comunidad, y contribuye a la promoción del bienestar y calidad de vida, desde la propia acción educativa.

2.3.1 Aspectos esenciales que definen una respuesta educativa adecuada a los alumnos sordos

Los planteamientos psicopedagógicos de los alumnos atribuyen importancia a la actividad mental de los individuos en la construcción

de conocimientos. Estos se convierten en un instrumento o herramienta de análisis, reflexión e investigación como opción desde la que se integran diferentes aportaciones que provienen de otros campos disciplinares. Indagación que debe facilitar el desarrollo de las capacidades de los alumnos, mediante los cuales construyen significados sobre determinados aspectos de la realidad, y el acceso al máximo nivel de bienestar y calidad de vida.

Desde esta perspectiva, las pautas de intervención requieren tomar en consideración, entre otros, los siguientes aspectos:

En función de las características de los niños sordos se debe tomar en cuenta el conocimiento reducido de su entorno, la dificultad de comunicación en el ámbito oral y el nivel de preferencia del canal visual para la entrada de información. Todo esto implicará experiencias directas y mayor conocimiento de lo que sucede, permitirá establecer códigos alternativos de comunicación o potenciar restos auditivos y recibir información por otros canales, generando una respuesta educativa a diferentes niveles. A nivel centro se deberán tomar medidas en el proyecto educativo curricular y proyecto de centro, donde será necesario conocer, respetar y valorar las peculiaridades de los alumnos sordos, introducir contenidos referidos a la comunidad sorda y realizar adaptaciones de acceso al currículo, fundamentalmente con respecto a la organización y recursos en que los padres de familia participen activamente.

Para el ciclo escolar, se deberán planificar y organizar los recursos personales, en este caso, el apoyo del docente en comunicación, así como los materiales a utilizar. En caso de que se requiera concretar, de manera individual, la programación de determinados objetivos y

contenidos de comunicación, se deben priorizar las unidades y contenidos procedimentales, así como aquellos que favorezcan la interacción y participación, así como la selección del instrumento para la evaluación del alumno.

El actuar del docente en el aula es un aspecto fundamental, ligado a la planificación que realiza de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, en ambientes de confianza y seguridad, en un marco donde su discurso ayude a los alumnos a comprender lo que se quiere y espera de ellos, para el logro de intercambios comunicativos. De esta forma, no sólo se está promoviendo su equilibrio personal y afectivo, sino su adaptación paulatina al ambiente y grupo social de referencia.

2.4 CRITERIOS DEL PROGRAMA DE GIEH, PARA LA ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULO A LOS ALUMNOS SORDOS.

En cuanto a los criterios y niveles generales para la adaptación del currículo, Gortázar, citado en "Antología de la Educación Especial" 2000, menciona que para la toma de decisiones se debe considerar la problemática que presentan los niños con pérdida auditiva; la interiorización que tengan de un lenguaje, problemas de interacción social, y en caso de haberlas, las deficiencias asociadas a su pérdida auditiva.

Las necesidades educativas de los niños con pérdida auditiva, se clasifican en dos grupos. Por un lado, la de los sordos profundos, que presentan dificultades en el desarrollo de lenguaje, en la adquisición de la lecto-escritura, en la comprensión de contenidos, en la adaptación al medio social del oyente y en el desarrollo de la comunicación. Por otro la de los hipocúsicos y sordos severos que

presentan dificultades en la adquisición de la lecto-escritura y problemas en la articulación y sintaxis del lenguaje. Se ha considerado en un momento que una metodología de apoyo, podría favorecer el proceso educativo al adaptar el currículum. Una de las formas sería un tipo de currículum donde, se modifiquen los objetivos y contenidos, se refuerce el lenguaje y la comprensión lectora, usando el lenguaje de signos. Otro sería un currículum adaptado en que se reforzara el lenguaje de los niños, con una explicación previa de los nuevos contenidos y comprensión lectora, el entrenamiento auditivo y la lectura labio facial.

El aula, es el mejor espacio para tomar una postura, en la práctica se reflejan paradigmas diferentes. Sin embargo, vale la pena detenerse un momento y pensar ¿cómo se hace? ¿Es importante para el niño? ¿Es importante para el docente? O, en su defecto ¿se ha formado una experiencia agradable en el niño sin quitarle, precisamente su etapa de niñez? Ante estos cuestionamientos, la toma de decisiones cobra importancia al realizar la práctica educativa.

La práctica educativa se basa en la actividad que ejerce el profesor en el aula con el alumno. Centrándose, en ocasiones, a generar aprendizajes mecánicos si se desconoce cómo proceder con la metodología. La conformación de grupos para desarrollar el programa de GIEH son homogéneos. Esto permite utilizar métodos muy específicos en relación con la metodología oral, por lo que las estrategias deben ser conocidas por los docentes.

En un primer acercamiento para desarrollar el programa en el aula, la comunicación que se establece se torna unidireccional; es decir, del profesor al alumno, y por las propias características de nuestros

alumnos. Y por el establecimiento de un código lingüístico, el cual lleva un proceso para su representación con una serie de actividades secuenciales.

Las actividades grupales se apoyan en materiales únicos y en algunos momentos la actividad se individualiza constantemente, ocasionando que se reproduzca una forma tradicional de la enseñanza a veces, mecanizada e individualista.

Aún cuando se plantee que el actuar docente debe consistir en dar preferencia a métodos y procedimientos interactivos, con un enfoque constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje, y respetar las condiciones de aprendizaje significativo, pareciera que está muy lejos de ser así.

Implica que, para facilitar el aprendizaje de los alumnos, se tomen en cuenta los niveles e ideas previas que ellos tengan. Tratar de motivar sus intereses y necesidades requiere un proceso complejo, sobre todo si se estructura su trabajo, aumentando las consignas, reduciendo la dificultad, proporcionándole los recursos didácticos cada vez más adaptados e incrementar la comunicación con él para detectar sus dificultades y decidiendo que ayudas precisa, con un control de trabajo continuo. Al hacer esto, se favorece la normalización, programando los espacios para cada actividad diferenciada dentro del aula con los niños y modificando la forma de enseñanza.

Una de las orientaciones que nos brinda Garrido (1993), en el desarrollo de habilidades compensatorias es que los niños con pérdida auditiva compensan sus carencias de captación sonora mediante la

vista, sus ojos son los receptores de todos los movimientos de los que pueden surgir sonidos, especialmente fónicos. El sistema de captación de la palabra hablada, base de su posterior lenguaje, es un sistema basado en estas habilidades perceptivo-visuales. Por supuesto, el tacto es también un gran receptor y compensador de sus limitaciones o carencias auditivas. Sin olvidar los posibles restos auditivos que puedan existir, hay que tener en cuenta que “el oído de los sordos está en sus ojos”

En el CAM de audición y lenguaje, el programa referido (GIEH), tiene un nivel de adaptación curricular, misma que describiremos en las siguientes líneas.

2.4.1 Análisis curricular del Programa de Grupos integrados específicos para hipoacúsicos (GIEH).

El programa de GIEH, es un diseño curricular para desarrollarlo y aplicarlo con los niños sordos en escolarización, en los niveles de preescolar y primaria. Éste define las metas, contenidos, metodología y estrategias para la enseñanza del sordo. Se orienta a la adquisición del lenguaje oral, haciendo uso de estrategias específicas, como son: articulación, lectura labio facial y adiestramiento auditivo.

Las recomendaciones generales para la enseñanza de los contenidos, se plantean bajo el supuesto de que el docente que utilice el programa es maestro especialista; por lo tanto, debe conocer los procedimientos que se desarrollarán.

La función principal del programa de GIEH, consiste en normar y orientar los procesos educativos del niño sordo, definiendo los propósitos generales y específicos, así como los contenidos

fundamentales de estudio, la secuencia de las actividades de aprendizaje, el uso de las estrategias, los medios de enseñanza y los criterios de evaluación.

El programa de GIEH plantea el mismo propósito general del currículo básico, agregando, como particularidad, la adquisición de una herramienta lingüística oral, que permita el desarrollo integral del sujeto con pérdida auditiva.

En el programa se establece una plataforma de trabajo para propiciar la comunicación dentro de la interacción enseñanza- aprendizaje. La diversidad resultante de la aplicación e instrumentación contribuye a una forma diferente de pensar la enseñanza del sordo, considerando los elementos básicos que debe tener cada docente que se enfrenta a éste reto.

Dichos elementos son:

- ◆ Ser especialista en audición y lenguaje, para conocer las características de los niños y sus formas de aprendizajes.
- ◆ Tener habilidades y destrezas didácticas; es decir, concepciones y formas de interactuar con el niño utilizando procedimientos e instrumentaciones específicas.
- ◆ Desarrollar habilidades y capacidades en los alumnos, con respecto al lenguaje oral.

Además, el programa plantea un esquema operativo para su desarrollo y aplicación. El cual se da a través de grupos homogéneos,

a partir de adquirida y construida una base lingüística oral, para que sobre ésta se construya el aprendizaje.

La conformación de los grupos homogéneos se realiza a través de un proceso de evaluación psicopedagógica, de acuerdo a las características del niño y a las formas de producción del lenguaje oral. Proporcionando un parámetro para ubicar a los niños de acuerdo a los elementos con que cuenta el grupo en general, e iniciar la construcción de los nuevos conocimientos.

El esquema operativo que plantea puede observarse en el siguiente cuadro, el cual aporta una visión de las opciones que se brindan a los niños sordos, en función de lo anterior.

EDAD	0 - 4 AÑOS	4 - 7 AÑOS	7 - 12 AÑOS	12 AÑOS EN ADELANTE
A	XXX			
B	XXXXX	XXX		
C	XXXXXXXX	XXXXXXXX	XXX	
D	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXX

En esta tabla se observa que cuando los niños ingresan a temprana edad, tienen más oportunidades de integración y desarrollo. La posibilidad de brindarle un tipo de servicio u otro debe vigilarse, ya que depende del desarrollo de los niños, para proporcionarles, en todo momento, el espacio más adecuado a sus necesidades.

El grupo A se refiere al programa de Integración individual.

El grupo B a la atención grupal en escuelas regulares, como los grupos integrados con la maestra especialista.

El grupo C, al grupo de niños que por sus características no pueden desempeñarse en un sistema de trabajo con alto nivel de rendimiento. Por lo que, se sugiere, reciba atención en las escuelas de educación especial para sordos.

En el grupo D se refiere a los niños que llegan a solicitar tardíamente la atención educativa, o niños sordos con otra discapacidad, por lo que sugiere que dicha atención ésta dada en un CAM.

Las modalidades de integración que plantean son las siguientes:

<i>MODALIDAD</i>	<i>CARÁCTERÍSTICAS</i>	<i>NIVEL DONDE SE APLICA</i>
<i>INTEGRACIÓN INDIVIDUAL</i>	<i>UN SOLO NIÑO EN UNA ESCUELA REGULAR</i>	<i>TODOS</i>
<i>INTEGRACIÓN GRUPAL TOTAL</i>	<i>UN GRUPO DE NIÑOS SORDOS EN UN GRUPO DE OYENTES EN LA MISMA AULA</i>	<i>INTERVENCIÓN TEMPRANA JARDIN DE NIÑOS PREPRIMARIA PRIMARIA SECUNDARIA OTRAS ACTIVIDADES</i>
<i>INTEGRACIÓN GRUPAL PARCIAL</i>	<i>UN GRUPO DE NIÑOS EN UN AULA PARA ELLOS DENTRO DE UNA ESCUELA REGULAR</i>	<i>EN TODOS LOS NIVELES PARA ALGUNAS ACTIVIDADES</i>

Los niveles de atención que plantea son desde intervención temprana hasta el nivel de secundaria. El nivel en el cual se enfoca éste análisis es el de preescolar. Sin embargo, se menciona como referencia el de intervención temprana, para tener una visión de la secuencia del programa.

El programa de intervención temprana está organizado de la siguiente manera en sus propósitos y estrategias:

PROPÓSITOS	ESTRATEGIAS
<ul style="list-style-type: none"> ✦ Partir de una educación integral ✦ Da importancia al desarrollo comunicativo, psicológico y socio afectivo. ✦ Fomenta el interés y necesidad de comunicación verbal y no verbal. ✦ Estimular la audición y el lenguaje oral. ✦ Lograr el conocimiento académico. ✦ Favorecer los procesos de aprendizaje y hábitos de trabajo en su interrelación con la población oyente. ✦ Favorecer procesos de sensibilización 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Parte de las mismas del programa de intervención temprana. ✦ Utiliza estrategias metodológicas como la lectura labio facial, actividad gestual, articulación y estimulación auditiva. ✦ Favorece interacciones entre docente-alumno y alumno-alumno. ✦ La planeación se realiza conjuntamente con la maestra de grupo y maestra especialista con base en el programa de Educación inicial. ✦ Brinda atención individual a ciertos casos. ✦ Proporciona talleres a docentes y padres de familia, con relación a la afectividad.

El diseño parte de un parámetro con el currículo oficial de preescolar, que se utilizó en 1981. Lo que lleva a tomarlo como antecedente para realizar el análisis del programa de preescolar que GIEH plantea.

El nivel preescolar tiene como fundamento teórico la psicogenética, planteada por Jean Piaget en el programa del 81. En él se mencionan los niveles de maduración que el niño atraviesa al construir su conocimiento, asociándolo al nivel de desarrollo que tenga en la adquisición del lenguaje oral. Es decir, lo plantea partiendo de cómo el niño estructura mentalmente el conocimiento del objeto, mediante la interacción realizada entre ambos, la cual tiene que asociarse con una metodología específica que favorezca el proceso de adquisición del lenguaje oral, aunque no corresponda a la teoría en la que se enmarca. En el siguiente cuadro mostramos como se organiza los propósitos y las estrategias que utiliza este nivel.

PROPÓSITOS	ESTRATEGIAS
<p>General: Favorecer el desarrollo integral del niño tomando como fundamento las características e intereses propios de esta edad.</p> <p>Específico: Las subdivide en áreas de trabajo como las siguientes: Afectivo social: Desarrollar la autonomía y la cooperación. Cognoscitivo: Desarrollar la autonomía en el proceso de construcción del pensamiento. Psicomotor: Lograr la autonomía en el control y la coordinación del movimiento. Lenguaje: Estimular y propiciar la necesidad de comunicación verbal y no verbal como medio para relacionarse con los demás.</p>	<p>En el proceso de interiorización de los conceptos se trabajan las siguientes estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Desarrollo del lenguaje oral. ✦ Desarrollo de la lectura labio facial. ✦ Desarrollo del adiestramiento auditivo. ✦ Desarrollo de la educación perceptual. ✦ Desarrollo de conceptos lógicos matemáticos. ✦ Desarrollo de la psicomotricidad. ✦ Desarrollo de la lectoescritura. <p>Para apoyarse en el planteamientos de las estrategias se utilizan los siguientes materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ RÓTULOS con palabras que están planteadas en las claves de estructuración. ✦ CUADERNOS forrados de un color diferente para que el niño los identifique según el tema a trabajar. <p>ROJO: para calendario, estado del tiempo y la noticia. MORADO: para los ejercicios perceptuales. BLANCO: para los ejercicios de motricidad fina y gruesa. NEGRO para las nociones lógico matemático. VERDE CLARO: para la estructuración del lenguaje. ROSA: para el vocabulario.</p>

Para el desarrollo del programa se sugiere abordar un tema específico que enriquezca el vocabulario verbal y conceptual del niño sordo. El programa está dividido por UNIDADES DE TRABAJO, que se relacionan con lo que plantea el programa del 81. Los temas son específicos y en ellos se encuentran un repertorio de palabras divididas en campos semánticos, que se desarrollan en el aula mediante las rutinas.

Dichas rutinas son:

- ◆ Saludo
- ◆ Aseo
- ◆ Asistencia
- ◆ Calendario, estado del tiempo
- ◆ Noticia
- ◆ Despedida

Y constituyen una mañana de trabajo. Un ejemplo de cómo se plantean fue mencionado por la ME:

En la primera unidad llamada INTEGRACION DEL NIÑO A LA ESCUELA, se encuentran los nombres de los niños que conforman el grupo, de su maestra y de los padres de familia. Se utiliza el primer paso de las claves de estructuración, la clave QUIEN, que no se acentúa y se ubica en un rectángulo color amarillo para brindar un apoyo perceptual al niño.

(E/ME/10-06-02)

Para lograr que la dinámica de la escuela regular y lo que se plantea con el programa de GIEH se refleje en el aula, se trabajan las siguientes áreas de trabajo:

LENGUAJE: Con el propósito de obtener la utilización correcta del lenguaje y el desarrollo de la comunicación oral/manual, a través de situaciones cotidianas, que permitan la información y comprensión del mismo.

LECTURA LABIO FACIAL: Técnica importante a desarrollar en el alumno para que obtenga una comunicación con el mundo oyente.

ADIESTRAMIENTO AUDITIVO: El propósito es aprovechar al máximo la audición residual de los niños, a través de diversas técnicas y actividades con un programa secuencial, que abarque desde la detección, discriminación e identificación de los sonidos hasta la comprensión de que los otros hablan, y la obtención de respuestas a estímulos sonoros.

LECTURA Y ESCRITURA: Para desarrollar la lectura y escritura en el alumno, éste debe manejar un vocabulario máximo de cien palabras en un nivel de comprensión del lenguaje oral. Es decir, el niño debe haber desarrollado las habilidades de lectura labio facial, adiestramiento auditivo y articulación, para poder representarlo mentalmente como el niño oyente. En el desarrollo de la lectoescritura se utilizan diferentes métodos, como el global, multisensorial simbólico⁵ y la propuesta de lengua escrita.

CLAVES DE ESTRUCTURACIÓN: Las claves de estructuración permiten organizar el lenguaje interno en el niño sordo; son presentadas a los

⁵ El método multisensorial es aquel que se desarrolla mediante diferentes técnicas que hacen que el niño pueda adquirir conocimientos con estímulos perceptuales a través de los sentidos. Dentro del GIEH se ha propuesto utilizar colores, dándoles un valor convencional dentro de este espacio. Un ejemplo es el uso de las claves de estructuración con colores diferentes.

niños desde el primer grado de preescolar. El avance y manejo de ésta técnica llega hasta donde el grupo lo permite.

Las claves se presentan a manera de letrero y con un color determinado, y se colocan a la vista del niño. Así, es posible ir cuestionando al niño. Los colores y letreros son los siguientes:

- ◆ QUIEN : AMARILLO
- ◆ QUE: ROSA
- ◆ COMO: AZUL CELESTE
- ◆ CUANTOS: NEGRO
- ◆ DONDE: CAFÉ
- ◆ POR QUE: MORADO
- ◆ PARA QUE: ANARANJADO
- ◆ VERBOS: VERDE con flecha a la izquierda, hacia abajo y a la derecha.

Las flechas en el verbo indican las acciones, pasadas, presentes o futuras. Es importante mencionar que las claves no se acentúan, no cubren una finalidad ortográfica sino que son una pista visual para apoyar al niño a estructurar su lenguaje.

Dichas claves estarán pegadas en el salón, situadas arriba del pizarrón, y deberán ser del tamaño de una hoja carta, para facilitar su identificación visual.

ÓRDENES: Son instrucciones que se sitúan al frente o arriba de las claves, y también se van presentando en forma gradual, de acuerdo a la conceptualización que el niño realice de la instrucción en estudio.

EVALUACIÓN: Es aplicada para tener un seguimiento de cada una de las áreas⁶. Se realiza en tres momentos, una evaluación inicial o diagnóstica, realizada por la maestra de grupo; la evaluación permanente, que se lleva a cabo durante todo el año escolar y se registra en las boletas de calificaciones; y, por último una evaluación final, donde la maestra anota los avances en el proceso de aprendizaje, así como las dificultades y sugerencias.

Con estas peculiaridades, el programa de GIEH, plantea una base lingüística, fundamentalmente oralista, cuyos planteamientos teóricos retoman una perspectiva constructivista y el uso de técnicas conductuales. Con esto se promueve una enseñanza proceso-producto, en relación con la lengua oral.

En conclusión, existe una amplia inclinación por el uso de técnicas conductuales para favorecer el aprendizaje del lenguaje oral, por lo que las necesidades básicas del alumno y el uso del lenguaje de señas no se consideran un producto de aprendizaje que permita servir como apoyo para ampliar la información. Parece ser que el lenguaje oral es el único que se promueve en el proceso de integración educativa.

En la conformación de grupos homogéneos se tiene como criterio el uso y noción que tenga el niño, del lenguaje oral. No se considera la edad como elemento importante, sino el nivel de desarrollo cognitivo que el niño sordo tiene y la comprensión del lenguaje oral.

La integración plantea que una característica para conformar los grupos es partir del reconocimiento de las diferencias, López Melero

⁶ En este caso se refiere a las técnicas de adiestramiento auditivo: lectura labio facial, articulación y el uso de las claves de estructuración.

(1999), señala que *la educación debe ir creando una cultura que permita al alumnado respetar sus diferencias*; por ello, la importancia de conformar grupos homogéneos por niveles, tiene como fin valorar si son competentes para aprender la lengua oral, confrontar la capacidad de los docentes y la competencia para poder enseñar a aprender. La conformación de grupos debe partir de las propias necesidades que tengan el niño y la forma más idónea para brindarle un medio de comunicación que le permita adquirir los conocimientos planteados dentro del currículo.

La semántica del lenguaje oral es compleja y difícil de adquirir. En el programa de GIEH se plantean los contenidos de aprendizaje del niño sordo preescolar, suponiendo que la adquisición del lenguaje oral permitirá consolidar el aprendizaje social, mediante conceptos establecidos y fortalecidos por medio de la lengua escrita que estimulen su desarrollo cognitivo.

Aunque estos aspectos sólo se logran en el niño sordo, de forma concreta y simple, conserva un nivel de pensamiento sincrético que hace que realice un análisis de los eventos o de las cosas, de la misma forma que un niño de preescolar normal.

Otro punto a considerar es que se da por hecho que el docente es especialista. En la actualidad, en el nivel de Educación Especial, en Chiapas, se adolece de especialistas. Es un contexto donde convergen una diversidad de profesiones; cuenta con escuelas a nivel superior, que forman psicólogos, pedagogos o maestros de primaria, secundaria y preescolar; ninguna de ellas tiene la finalidad de formar especialistas, lo que da como resultado que el profesionista egresado

de estas escuelas, se incorpore a la enseñanza de educación especial, con desconocimiento de los elementos básicos para desarrollarla.

El desarrollo de la práctica educativa en el nivel de educación especial es apoyado por las asesorías que, desde los inicios de la educación especial en Chiapas, se realizan con un grupo de expertos. Por ello, los docentes no especialistas obtienen experiencias a través de la práctica en el área donde laboran. Estamos en un proceso de cambio ante la perspectiva de la integración educativa.

Es preciso considerar el proceso de transformación no sólo de los maestros regulares en la atención a la diversidad, sino también de los mismos docentes que se encuentran laborando dentro del área de la educación especial. El resultado puede ser una visión más amplia de lo que representa la diversidad, lo cual llevaría a caminar hacia un proceso de integración más pertinente en cada contexto.

En el siguiente capítulo se abordarán los hallazgos, análisis y conclusiones sobre el concepto de adecuaciones curriculares, así como los criterios que permiten consolidar la actuación del docente en el aula, con el uso de determinados procedimientos didácticos para enriquecer la metodología.

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

CAPÍTULO 3

LAS ADECUACIONES CURRICULARES EN EL AULA, UNA MIRADA ATRÁS DE LA CERRADURA.

3. 1 LA FORMACIÓN DOCENTE UN OBSTÁCULO A VENCER

Dentro del proceso de elaboración de adecuaciones curriculares en un contexto escolar, los docentes forman el eje principal. Por lo que se requiere de un conocimiento claro de lo que implica dicho proceso.

Uno de los principios fundamentales para realizar el proceso de adaptaciones curriculares, se refiere al conocimiento que se tiene del currículo general, como punto de partida para realizar la propuesta educativa de centro.

González Manjón (1995), considera como elementos básicos para el proceso de adecuación curricular a la evaluación inicial de las necesidades de la población atendida, la propuesta derivada de esa evaluación y los aspectos organizativos del centro escolar. Calvo Rodríguez y Martínez Alcolea (1997), refieren que esta adaptación del currículo de centro debe satisfacer dos tipos de necesidades: las contextuales, que posibilitan la toma de decisiones en la modificación del currículo general, y las necesidades educativas de los alumnos, que dan pauta a la modificación de aspectos de los elementos del currículo, para dar respuesta educativa y priorizar las estrategias básicas.

En el caso de los niños sordos preescolares, tales adecuaciones tienen especial importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

ello, en su realización es fundamental partir de un pleno conocimiento de lo que implica este proceso.

Al respecto, Ábalo y Bastida (1994), proponen: promover reuniones por ciclos o niveles, la participación de los padres, la organización del contexto y la organización pedagógica. En cada reunión técnica que se realiza de manera cotidiana en la institución, se toman decisiones para implementar adecuaciones al currículo. La formación y la orientación que cada uno de éstos tiene respecto a la propuesta educativa de centro, constituyen elementos primordiales en la aplicación de las adaptaciones curriculares.

En el caso del CAM de audición y lenguaje, el cuerpo de docentes se encuentra integrado por los siguientes profesionales:

- ◆ Una directora (Maestra especialista en el área de audición)
- ◆ Cinco maestros especialistas en el área de Audición y Lenguaje. Uno de ellos, audiometrística.
- ◆ Una maestra en educación especial
- ◆ Una maestra en Psicología educativa
- ◆ Una maestra en Pedagogía.
- ◆ Un maestro de Educación Física
- ◆ Tres maestros de Talleres
- ◆ Una Psicóloga
- ◆ Una trabajadora social
- ◆ Dos maestras de comunicación

Como se observa la escuela posee diversidad en relación a la formación de los docentes. Ello implica que las concepciones sobre las adecuaciones curriculares sean también diversas. Por lo que en las

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

reuniones técnicas, generan tensiones y decisiones a través de quienes poseen mayor conocimiento de lo que se debe hacer y cómo se debe hacer.

Para tener un acercamiento a la realidad sobre la concepción de las adecuaciones curriculares se recurrió a las entrevistas; a través de ellas se manifestaron discursos con puntos de vista diferentes. Estos reflejan las dificultades que el docente tiene en relación al conocimiento del programa, a la aplicación de actividades y a la misma concepción de adecuación curricular.

3.1.1 Perspectivas dominantes del especialista en el programa de GIEH.

Las perspectivas dominantes reflejan un mayor conocimiento, por parte de los docentes especialistas, de las actividades que se realizan en el aula con los niños sordos preescolares. Por otro lado, el desconocimiento del programa por los no especialistas, causa una dificultad para desarrollar el mismo programa.

Además, cuando las actividades planteadas por el programa de GIEH no pueden ser aplicadas a los alumnos de nuevo ingreso, se hace uso de otro programa de un nivel anterior al de preescolar, en este caso, al programa que se utiliza en los Centros de Intervención Temprana, que emite la Secretaría de Educación Pública, al que le realizan adaptaciones para poder desarrollarlo en el aula.

Entonces, se puede deducir que cada docente tiene una propia concepción sobre cómo enseñar a un niño sordo y cómo modificar un programa, al realizar las actividades en el aula.

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

También se da por hecho que se conoce el programa, con todo y las estrategias que plantea para poder desarrollarlo en el aula. Sin embargo, se generan respuestas contradictorias desde la propia concepción de adecuación curricular, por parte de los docentes.

Para la maestra no especialista (MNE) la adecuación curricular se traduce en una dificultad en la aplicación del programa, cuando menciona:

"es cuando el docente adecúa, adecúa, adecúa las actividades sí, del programa"

(E/MNE/27-08-2000)

La ME es más concreta al conceptualizar la adecuación curricular, cuando menciona:

"tengo un niño y no está adquiriendo el mismo contenido al ritmo de los demás alumnos; bueno, yo voy a adecuar. Como maestro, voy a tener un objetivo central, por todo; pero si un niño no me está atendiendo, no me está captando desde el programa que está planteando, pues, como maestra, voy a hacer modificaciones o estrategias para llegar a un objetivo"

(E/MNE/27-08-2000)

Las diferencias en estas dos posturas discursivas son claras; por un lado, se considera adecuar las actividades del programa, pero ¿qué es adecuar? La maestra no lo explica, sino que lo relaciona a la dificultad para desarrollar el programa en el aula. Por otro lado, la ME considera el ritmo de aprendizaje, como un aspecto a tomar en

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

cuenta al realizar las modificaciones o hacer uso de estrategias que le permitan llegar al objetivo. Tiene claro que la adecuación es una modificación que le permite hacer uso de diversas estrategias que permitan el logro y desarrollo del programa en el aula.

Por lo que la concepción de "adecuar" va ligada a una dificultad del proceso enseñanza aprendizaje con los niños sordos preescolar en el qué y cómo enseñar. El qué y cómo enseñar se halla inmerso en el contenido a enseñar y la forma de enseñarlo, por lo que conlleva al docente a tener una visión clara de dónde se debe realizar la modificación y cuál sería la propuesta para presentarla en el aula, con los niños sordos.

Al respecto, González Manjón (1995), menciona que las adecuaciones curriculares son esas modificaciones, con cierto grado de significado, para dar respuesta educativa a las necesidades y características de una población específica; lo que implica que la toma de decisiones y actuaciones docentes sean relevantes para priorizar los objetivos.

3.1. 2. Las necesidades del alumno. ¿Un código lingüístico a establecer?

Cuando se pregunta ¿quién da paso a realizar una modificación? la maestra especialista (ME) menciona:

"la pauta me la da el niño, aquí en la escuela veo como está, necesita hacer una modificación y no es lo mismo que me dé resultado con otro alumno"

(E/ME/10-06-02)

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

De este planteamiento se deduce que las modificaciones no pueden ser generalizadas y homogéneas; deben partir de las necesidades que tiene cada alumno.

Además, enfatiza su comentario al decir que es adecuado a la necesidad del alumno, y que se presenta de forma concreta en la realidad. Lo cual considera de importancia para poder adaptarse a la forma en que el niño está accediendo a los contenidos e irlos modificando, ya sea con representaciones concretas o simbólicas, de acuerdo al nivel de desarrollo cognitivo.

El concepto de adecuaciones curriculares parte de la idea de que, éstas, sean planteadas de acuerdo a la necesidad del alumno al enfrentarse a los contenidos de aprendizaje y a sus niveles de abstracción, significación y comprensión. Es decir, de acuerdo a los conocimientos previos que el niño tenga en relación a los objetos y a su representación del lenguaje verbal; por lo que, una de las formas de presentarle esa apropiación del conocimiento, es partir de experiencias concretas, o sea facilitarles la experiencia y presentarles a la vez el código lingüístico.

Al respecto Sánchez Segura citado en "Desarrollo curricular y organizativo en la escolarización del niño sordo", refiere que principales adaptaciones curriculares a realizar, en la atención de la población sorda, sería: establecer un código lingüístico que permita desarrollar el pensamiento del niño sordo y tener comunicación. Por otro lado, establecer estrategias comunicativas en el aula.

Por lo que se reconoce que las adecuaciones curriculares tienen un grado de significación dentro del programa de GIEH; lo cual implica

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

realizar modificaciones mínimas dentro del aula para el logro de los contenidos, que son un instrumento encaminado a posibilitar la individualización didáctica.⁷ Constituyendo así, como plantea García Cedillo (2000), un elemento fundamental para la definición de la integración educativa.

3.1.3. Las actividades, una carga de representación simbólica.

El aprendizaje de los alumnos con pérdida auditiva se explica en relación a posturas piagetanas, cuando se habla *de maduración o experiencia con la realidad*, y se deja de lado la riqueza que guarda su contexto; de ahí que surja la duda de cómo son las actividades que se plantean.

La MNE plantea: *"las actividades las estoy haciendo un poquito más altas"*, (E/MNE/ 29-20-01) La ME menciona *que, en el proceso, el niño va adquiriendo los contenidos, receptándose la individualización*, (E/ME/10-06-02). Añadiendo en su comentario que si el niños está en un nivel alfabético o simbólico, se tiene que respetar cada momento e ir replanteando cada una de las actividades, con el fin de ir estimulando el proceso para alcanzar el siguiente nivel.

Mientras para la MNE son las actividades las que varían, para la ME, lo esencial, es tomar en cuenta el proceso de desarrollo del niño y sus niveles de conceptualización, que permitan ir brindando actividades que estimulen el logro de niveles subsecuentes. Es decir, el proceso de aprendizaje del niño sordo no está en relación a las actividades que se plantean, sino, más bien, a la forma de plantearlas, al uso de

⁷ GONZÁLEZ Manjón Daniel. LAS ADAPTACIONES CURRICULARES "Guía para su elaboración" Aljibe Archidona. Málaga. España. 1995.

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

las estrategias comunicativas que se establezcan en el aula y a los niveles de desarrollo cognitivo que el niño tiene, al enfrentarse a los contenidos planteados.

Al respecto, Domínguez Segovia y Peñafiel Martínez (1988), consideran importante el establecimiento de diversas estrategias en el aula, las cuales podrían ser estrategias comunicativas, estrategias metodológicas, estrategias para utilizar textos y estrategias de evaluación.

Si se parte de la idea de que el aprendizaje es un proceso en el que el niño, paso a paso, va dándole forma y significado a los conceptos adquiridos, para hacer uso de ellos en su vida cotidiana, éste tiene que ser con una forma y procedimiento específico. Es decir, con una estrategia metodológica que permita al niño ir apropiándose de ese "saber", sentirlo parte de sí mismo, para poder enfrentarse al nivel más abstracto que representa el lenguaje escrito. De ahí que, en las actividades, se utilice una carga de representación simbólica (textos, dibujos o señales), que permita a los niños con pérdida auditiva apoyarse en la vía visual y sensorial (gusto, tacto y olfato).

3.1.4. Las modificaciones ¿estrategias, actividades o contenidos?

Al cuestionar: ¿a qué le hacen modificaciones? la ME menciona:

"a los contenidos, pues, ahorita, como se debería de manejar, el niño lo va a aplicar en su vida cotidiana. De manera informal o esa estrategia. Qué voy a usar... Voy a extender el proceso y lo voy a estimular.

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

(E/ME/ 10-06-02)

Cuando la maestra hace esta aclaración parte de la idea de que las estrategias que se utilizan son diversas y conllevan a plantear una variedad en las actividades, permitiendo fortalecer el aprendizaje del niño sordo, estableciendo un código lingüístico oral y su utilización en la vida cotidiana.

Las modificaciones que se hacen con los niños con pérdida auditiva en el programa de GIEH, según la ME, son el manejo de los mismos contenidos; sin embargo, hace énfasis en el sentido que marca la discapacidad auditiva, lo cual conlleva a plantearse diferentes estrategias para el logro de estos contenidos.

Por el contrario, la MNE menciona que casi no conoce el programa de GIEH, ya que, actualmente, se realizan adecuaciones al programa regular, y es el maestro el que tiene una autonomía para modificar actividades de acuerdo al grupo de atención, ya sea a nivel preescolar o primario. (E/MNE/ 29-10-01)

Entonces, se reconoce que el CAM de Audición y Lenguaje, desarrolla y usa un programa específico a la población de niños sordos: *“El año pasado tuve un grupo de sexto de primaria, o sea, son niños que han pasado por toda la primaria dentro del programa de GIEH, que se ha trabajado supuestamente, este programa y estos currículos, pero el niño cuando está conmigo en sexto año, el objetivo es oralizar, y no está oralizado; el niño no usa el lenguaje hablado para comunicarse..; o sea, no está adaptado para todos los niños con pérdida auditiva”.*

(E/MNE/29-10-01)

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

Es decir, un programa paralelo al programa regular que tiene estrategias muy específicas para los alumnos con discapacidad auditiva.

3.1.5. Diseño del programa de GIEH. Poder metodológico de los especialistas.

El conocimiento del diseño del programa de GIEH, por parte de los docentes, también es diverso: La MNE menciona que lo conoce a grandes rasgos, y lo considera un programa elitista. (E/MNE/ 29-10-01)

Al preguntarle si lo utiliza, responde:

*No lo estoy manejando, estoy manejando el de intervención temprana.*⁸

(E/MNE/ 29-10-01)

En relación a los programas, la ME expresa: *los programas que ahorita tienen actualmente, son programas diseñados de tal manera... organizando las actividades de contenido que marca la educación primaria regular, con esas adecuaciones en lo que respecta a los que son las estrategias específicas.*

(E/ME/10-06-02)

Es un programa diseñado para la población sorda con objetivos didácticos diferentes a la programación en general. Lo que llevaría a plantear ciertos criterios significativos de la adaptación, de acuerdo a

⁸ Actualmente, la maestra da atención a un grupo de preescolar de nuevo ingreso, en el Centro de Atención Múltiple de Audición y Lenguaje.

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

las características de los alumnos, las materias de aprendizaje, las consideraciones pedagógicas y la organización del contexto escolar.

El programa de GIEH es considerado el programa a seguir dentro del centro escolar; pero tiene sus propias características y especificidades para su aplicación con los niños sordos y requiere de ciertas condiciones para su realización, tanto de los docentes como de los alumnos.

El desconocimiento del diseño de GIEH hace que el docente, especialista o no especialista, se plantee objetivos diferentes en relación al objetivo general. Lo cual incita a reflexionar: ¿Qué se hace en el aula con los niños sordos? ¿Cómo y qué se está adecuando? ¿A qué se le da más peso en esa adecuación? De ahí el comentario en relación a que no se utiliza el programa, no se conoce y, además, se hace uso de otro programa, en éste caso el programa de GIEH.

El programa de GIEH requiere de una serie de condiciones para su utilización y aplicación:

- ✚ Un código lingüístico oral, como medio de comunicación en el aula.
- ✚ Estrategias metodológicas utilizadas en la enseñanza con los niños sordos.
- ✚ Grupos homogéneos en relación a niveles de conocimiento, sin importar la edad cronológica.
- ✚ Edades de ingreso, tipo de pérdida auditiva y posibilidades del alumno.
- ✚ Atención, por parte de un maestro especialista, en el área de Audición y Lenguaje.

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

En el caso del CAM de Audición y Lenguaje, implica diversas dificultades en relación a la propia conformación del cuerpo docente, formación, actitud y compromiso; así como a las características de los niños, por su tipo de pérdida y edades de ingreso, y, por último a las condiciones económicas de padres de familia, entre otros.

La actitud y compromiso de los docentes parte de la formación que tienen. El hecho de ser especialistas en el área les otorga un poder de conocimiento; sin embargo, hay que reconocer que no es el dominio de la materia, sino el poder compartir las experiencias en un proceso de cambio, lo que permite la integración, no sólo de los alumnos, sino también del personal docente que se encuentra en la institución hacia un objetivo en común.

3.1.6 El malestar de las adecuaciones entre los especialistas y los no especialistas.

Al tratar de acercarse a la realidad del uso y conocimiento del Programa de GIEH, así como del concepto de adecuaciones curriculares, que se gesta dentro de los maestras especialistas (ME) y no especialistas (MNE), se obtuvieron los siguientes datos:

La MNE supone gran dificultad en el uso del programa de GIEH, puesto que no lo conoce en su totalidad; además considera que no concuerda con las características de su grupo. (E/MNE/ 29-10-01). Para la ME el diseño tiene una organización de contenidos y actividades, acordes, con adecuaciones pertinentes para la población atendida en la escuela, que considera, son las estrategias específicas.(E/ME/10-06-02)

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

Al preguntar a la MNE como deberían ser esas adecuaciones en un programa, menciona: *“de acuerdo a las necesidades del niño no de tus necesidades”*. (E/MNE/29-10-01) Considera que el programa debe ser adaptado a las necesidades de la población auditiva y no a las necesidades de la población oyente. Argumenta que fue ella quien tuvo que adaptarse al grupo, empleando y haciendo uso del lenguaje que ellos manejan, el lenguaje de señas

Existen dificultades en el desarrollo del programa en el aula. Por un lado, está el desconocimiento en el empleo de las estrategias específicas en el aula, y, por otro el establecer un medio de comunicación entre los niños con pérdida auditiva y el docente.

3.1.7. El abismo metodológico y las necesidades de los niños sordos.

Se observa un abismo entre las estrategias planteadas en el programa y el uso del lenguaje de señas. Ya que el programa plantea una metodología oral, con apoyo de diversas estrategias que permiten ir representando el lenguaje oral, con pasos secuenciales específicos presentados de forma paulatina y sistemática. Lo cual va proporcionando el medio de comunicación que se establece de forma verbal, sin descartar que se apoye con el lenguaje de señas sólo para ampliar la información, más no como el elemento a aprender en el aula.

El objetivo del programa de GIEH radica en el hecho de lograr desarrollar en el niño las habilidades de lectura labio facial, adiestramiento auditivo y articulación, además de hacer uso de claves

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

de estructuración que servirán de herramientas para facilitar el logro de contenidos y la adquisición del lenguaje.

El conocimiento de los procesos de aprendizaje del niño sordo radica en una dualidad. Por un lado, desarrollar el lenguaje verbal, y, por otro, el logro de contenidos de aprendizajes que permitan ir estableciendo una base lingüística verbal y escrita, que amplíe el conocimiento del niño. En el siguiente apartado hablaremos de la actuación del docente y las dificultades ante el proceso metodológico, al desarrollar el programa de GIEH

3.2. EL ACTUAR DOCENTE Y EL PROCESO METODOLÓGICO DEL PROGRAMA DE GIEH, EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE CON EL NIÑO SORDO.

El actuar del docente en el aula, se torna complejo al ir desarrollando el proceso metodológico. Dicho proceso implica el uso de recursos materiales y técnicas específicas, que se van desarrollando de una forma sistemática y gradual. Lo que implica que, en el aula el docente enfrente un reto complejo, si desconoce la forma de ir realizando cada procedimiento. De ahí la importancia de retomar lo que implica el proceso metodológico del programa de GIEH, en la enseñanza-aprendizaje, con los niños sordos.

3.2.1 Las estrategias metodológicas con sal y pimienta al gusto.

El actuar docente en el aula, durante el proceso de enseñanza aprendizaje con los niños sordos, es algo complejo que lleva a emitir una serie de argumentaciones sobre desfases del objetivo del

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

programa de GIEH y la utilización inadecuada de las estrategias metodológicas en el aula.

Al respecto Brennan (1988), refiere que los métodos de enseñanza implican la consideración de las situaciones de aprendizaje. Por lo que se requiere hacer uso de métodos adecuados, cuando el sujeto tiene una pérdida sensorial importante.

El método viene a formar una parte esencial de la actuación del docente; y su desconocimiento genera diferentes formas de ir desarrollando el programa en el aula, con los niños sordos. La dificultad del proceso metodológico del Programa de GIEH parece ser uno de los aspectos que más atención, requiere en la institución. Méndez L. Moreno (2001), comenta que las decisiones y actuaciones no dependen de nuestro pensamiento sino de la experiencia o habilidad del docente determinada por la escuela.

En este sentido, el análisis que se haga de todos aquellos aspectos que favorecen o dificultan el aprendizaje de los alumnos, dará pautas para favorecer el proceso enseñanza aprendizaje de éstos.

Marchessí (1987), menciona una forma diferente de estructurar la realidad, presentada por los niños sordos; por lo que se trata no sólo de analizar las estrategias a utilizar, sino también de conocer cómo el niño va realizando la representación mental de la realidad, con la finalidad de estructurar de forma diferente las experiencias pedagógicas. La representación mental y la estructuración de la realidad del niño sordo permitirán establecer relación entre el pensamiento y el lenguaje que se haya establecido como código lingüístico.

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

Marchesí (1987), añade que la interiorización del código lingüístico en los niños sordos es un factor fundamental, no sólo para su comunicación e interacción social sino también, para su desarrollo simbólico y cognitivo. Además, considera importante ir representando un código accesible para que el niño obtenga una apropiación en esa forma de presentación y el estilo comunicativo que proporciona niveles cognitivos y simbólicos en el niño.

La actuación del docente en el aula durante el proceso enseñanza aprendizaje con el niño sordo, en el CAM de Audición y Lenguaje, ha sido motivo de análisis constantes. Ha permitido una toma de decisiones en común, dentro del mismo espacio educativo. Considerando que la forma de enseñanza del docente y la forma de aprendizaje del alumno son aspectos que proporcionarían un proceso de transformación constante dentro de la Institución.

González Manjón (1995) Calvo Rodríguez (1997), y otros, plantean la importancia de la actuación del docente en el aula; reconociendo que es ahí donde se concretizan las adecuaciones curriculares. El docente, en el aula, vive su propia concepción de la enseñanza aprendizaje, con una autonomía en el planteamiento de este proceso. Las dificultades que se gestan dentro de ésta autonomía y concepción de enseñanza aprendizaje radican en la forma de concebirla y en la experiencia que se tenga con los niños sordos

3.2.2 El proceso de enseñanza aprendizaje, una dificultad de interpretación.

La MNE plantea que tenemos dos tipos de aprendizaje: El aprendizaje cotidiano, realizado durante toda la vida, con la riqueza que nos da el contexto; y el aprendizaje pedagógico, el cual se relaciona con la

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

aplicación del programa en un grupo escolar. Considerando que éste no sólo proporciona aprendizaje en el alumno, sino también en el docente, durante el tiempo que le lleva desarrollarlo. Es decir, va obteniendo más experiencia para poder realizar actividades, para lograr los objetivos del programa y conocer la forma en la que el niño obtiene la información. (E/MNE/29-10-01)

Desde otra perspectiva, la ME menciona:

"el aprendizaje tiene que ver con la interacción del niño con el objeto.; si el niño interactúa con la situación de aprendizaje, está teniendo un aprendizaje de sus estructuras. Para ella, estas estructuras son el nivel de conocimiento de los niños a través, de la experiencia que van obteniendo con los objetos.

(M/ME/10-06-02)

Con base a lo anterior, se pueden destacar dos aspectos esenciales: Por un lado, la dificultad de interpretación de la estructura metodológica del programa de GIEH; y la forma de concebir el aprendizaje de los niños sordos, inclinada a una postura piagetana, en relación al desarrollo del conocimiento que los niños van construyendo.

Respecto al concepto de enseñanza la ME argumenta que ésta debe partir de la creación de estímulos que el docente irá proponiendo, con una visión clara de cómo guiar el conocimiento en el niño. Sin olvidar que debe propiciar el conocimiento en los niños sordos, que le permita ir favoreciendo el proceso de aprendizaje en el niño de un nivel a otro de conocimiento. (E/ME/10-06-02)

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

3.2.3 El establecimiento del lenguaje oral; sonidos, palabras, ¿tiene significado?

La ME añade, también, la importancia de considerar que las edades de los niños sordos, al ingresar a la escuela, se encuentran con un desfase, que no permite establecer el proceso enseñanza aprendizaje como en un niño normal; debido a la falta de una base lingüística que se debe estimular desde sus inicios en la escuela. Por lo que, los niveles de maduración, en relación al conocimiento son considerados en niveles muy bajos con relación al establecimiento del lenguaje. Es decir, el niño no posee un lenguaje específico que le permita ir dando significado a los objetos, causas o relaciones que permitan establecer una comunicación en el aspecto pedagógico. (E/ME/ 10-06-02)

La mayoría de los niños sordos⁹ que ingresan al CAM de Audición y Lenguaje, pertenecen a un ambiente verbal; es decir, son hijos de padres oyentes. Esto genera, en la familia, dificultades de aceptación¹⁰ y comunicación con el niño. Además, los niños adquieren un código lingüístico ajeno al lenguaje de señas, imitan, hacen gestos, muecas o actos mímicos que les permite expresar sus ideas.

Las diversas dificultades a las que se enfrentan los docentes, en el CAM de Audición y Lenguaje, muestran que el proceso enseñanza aprendizaje de los niños sordos, es una tarea que se convierte en un reto día a día. Otorgando una perspectiva de las necesidades que se

⁹ Los niños sordos, hijos de padres sordos, son una minoría de la población. Ellos tienen establecida una base lingüística de acuerdo al lenguaje utilizado por sus padres que les permite establecer más fácilmente una comunicación.

¹⁰ Cuando se habla de aceptación por parte de los padres, se hace referencia a que ellos parten de la idea de que el niño hable para facilitar más la comunicación y de esa forma, la comprensión hacia el sujeto. Es decir, ellos viven de un proceso que conlleva a entender que el niño es diferente y, por lo tanto tendrá que desarrollar otras habilidades que le permiten integrarse a la sociedad. La forma en que se vaya conceptualizando esta idea, permitirá que el niño no se sienta con una autoestima devaluada en comparación con los oyentes.

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

generan en el aula con los niños sordos. Ellos requieren de actividades, de acuerdo a sus niveles de cada niño, con pasos específicos que le permitan ir accediendo a los conceptos; es decir, darle significado a los sonidos, a las palabras, y proporcionarles una representación visual que permita establecer un vínculo lingüístico y cognitivo.

3.2.4 El proceso didáctico y la comunicación en el aula, en busca de los trucos mágicos.

De ahí que se plantee que el proceso didáctico y la comunicación sean elementos importantes en la enseñanza del niño sordo. Reconocer que el proceso de comunicación es una herramienta primordial para todo sujeto es importante. Pero que este proceso de comunicación se tenga que producir en un lenguaje que tiene que ir aprendiendo se torna de forma compleja, como es el caso del CAM de Audición y Lenguaje, con los niños sordos.

Sin embargo, es claro que los niños sordos tienen una vía diferente para obtener la información; es decir, la visual. Así como también que éstos se encuentran en un desfase para iniciar el trabajo con el programa de GIEH. Por lo que se tiene que iniciar con un proceso de adecuación en el aula. El trabajo implica que el proceso metodológico radique en plantear actividades de adiestramiento auditivo, de ritmo, de articulación, de lectura labio facial, de estructuración y de lenguaje escrito. (E/ME/ 10-06-02)

Las actividades van encaminadas a establecer en el niño la adquisición del lenguaje oral con una serie de pasos que se realizan en cada rutina. Permitiendo iniciar en ellas, actividades que plantean contenidos de aprendizaje. Además, estas actividades se relacionan

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

con la metodología del programa. Dentro de algunas de ellas se plantea ir aprovechando los restos auditivos del niño sordo, la percepción que tenga del sonido por diferentes vías, así como su disposición, ya que los niños sordos ingresan con bajos niveles de adquisición del lenguaje oral, pocos conceptos establecidos y dificultades de atención en el ritmo de trabajo en el aula. (ONP/ RT/ 19-08-01).

De ahí que una de las dificultades más específicas en la enseñanza aprendizaje del niño sordo en el aula sea la comunicación. Haciendo que la actuación del docente en este proceso se torne lento, consistente y sistemática en determinado concepto.

Sin embargo, también se reconoce que no se da la oportunidad de aprovechar la espontaneidad y creatividad del niño, ya que se le limitan muchos aspectos, debido al mismo planteamiento metodológico del programa.

Por la forma en que percibe la información el niño sordo, plantearse actividades cargadas de estímulos visuales. Esto permitirá el acceso a la información y la creación de significados. Dichas actividades, deben estar acompañadas de un código lingüístico que le permita al niño ir sustituyendo sus niveles concretos del conocimiento por niveles abstractos de representación, el tránsito del lenguaje verbal hacia el lenguaje escrito.

El niño sordo presenta un desfase en la adquisición del lenguaje oral, de un período bastante largo, que no permite que su nivel intelectual se encuentre dentro de los mismos niveles que un niño oyente. Esto se debe a que sus niveles de representación no se encuentran

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

codificados, ni por el escrito, y el niño tiene limitaciones para ir realizando inferencias y anticipaciones de lo que se dice o se plantea dentro del aula. Por ello, las actividades se proponen paso a paso y de forma consistente. Es decir, una actividad, en sus inicios, nos llevaría un tiempo considerable, y sólo cuando el niño ha iniciado el proceso de adaptación se realizarían las demás actividades. También es importante mencionar que en cada actividad se presenta un máximo de tres elementos en estudio, cuando el niño ha consolidado un elemento se pasa a otro elemento que le permita hacer discernimientos entre un objeto de estudio y otro, manteniendo siempre una constante.¹¹

3.2.5. El tiempo de enseñanza en el aula largo y tedioso.

Algunas de las principales dificultades que se enfrentan en el aula, según los docentes son la comunicación, como enseñar los contenidos de aprendizaje y el tiempo que se invierte en éste. Las argumentaciones de los docentes en las reuniones técnicas son:

“Por la característica de los alumnos estamos insistiendo mucho tiempo o sistemáticamente sobre un concepto.”

(E/ME/10-06-02)

Es importante considerar que el proceso intelectual de los sujetos no es homogéneo, sino diverso. Tomar en cuenta que se presenta en diferentes ritmos; por lo tanto, el tiempo que se invierte en los niños sordos radica en dos aspectos esenciales. Primero, en la dificultad que el niño presenta en su proceso de comunicación y en los retos que

¹¹ Ver en el apartado de los criterios de los procedimientos, podremos observar estos planteamientos en la .pág. 128

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

enfrenta al llevar a cabo el aprendizaje de un lenguaje verbal que implica doble esfuerzo. Segundo, el niño se encuentra en una etapa de adaptación a la escuela y al trabajo en el aula, esto implica que lo que se realiza en ella se vuelva monótono, rutinario y sistematizado, ya que el niño sordo inicia un proceso de construcción de estructuras y esquemas totalmente diferentes a las que ya tiene establecidas. Dando como resultado que la inversión de tiempo en un concepto sea largo y, en determinados momentos, tedioso para el maestro y para el alumno, si las actividades no varían. Como argumenta la ME: no se debe coartar la creatividad del niño, ni olvidar que el desarrollo cognitivo de los alumnos implica ese proceso para llegar a otras etapas. (E/ME/10-06-02)

Además, el lenguaje de señas en los niños sordos es limitado y no favorece el pensamiento. Sin embargo, es su medio de expresión natural de los niños. Aún cuando el lenguaje oral sea la herramienta que debe irse estableciendo para proporcionar bases lingüísticas que faciliten la comunicación del niño, docente y sociedad. (E/ME/10-06-02)

3.2.6. El código lingüístico, ¿o hablan o manejan señas?

En las reuniones técnicas los docentes aludieron a la dificultad del proceso enseñanza aprendizaje, relacionada precisamente con el establecimiento de un código lingüístico que permita la comunicación entre el maestro y el alumno. Reconociendo que, en los grupos preescolares no existen habilidades de atención y percepción desarrolladas, por lo que el niño no tiene idea de lo que significa el lenguaje oral. También se expresa la importancia de ir estableciendo conceptos al lenguaje verbal, en sus diferentes formas. (ONP/RT/ 19-

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

08-01). O sea, por medio de las habilidades de lectura labio facial y, adiestramiento auditivo, para que el niño pueda ser capaz de percibir el sonido a una distancia considerable, dependiendo de sus restos auditivos y la habilidad desarrollada. La articulación es la habilidad del niño para ir pronunciando cada uno de los fonemas que conforman las palabras y complementarla después con la escritura.

Por lo que, afirman que, la actuación docente no debe ir encaminada a la enseñanza del lenguaje de señas, sino que ésta sirva de apoyo para ampliar la información. Reconocen que la misma situación del niño le provoca imitaciones¹² en las actividades desarrolladas dentro del aula. Sin embargo, agregan que el niño por naturaleza, no realiza un análisis de lo que implica imitar estas actuaciones si se realiza un cuestionamiento constante que vaya incidiendo en el logro del contenido planteado en cada actividad. En este sentido toman importancia los procedimientos didácticos que se plantean en el aula.

(ONP/RT/ 19-08-01)

3.2.7 Los procedimientos didácticos ¿y llegó la luz?

Los procedimientos didácticos, según Marchessi (1987), son esos trucos que se realizan en el aula. Considera que equivalen a todo un plan de acción, cuyo objetivo es recordar algo; es decir, una serie de pasos que se lleven consecutivamente con un elemento en común.

Hernández (1989), señala que los procedimientos didácticos son esa forma de ir concretizando las acciones que permiten al alumno ir

¹² Estas imitaciones, se refieren a los actos que el niño realiza en cada actividad ya sea escribir, pegar, hablar o señalar.

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

adquiriendo habilidades. Deben ser presentadas como un conjunto de acciones ordenadas y destinadas a la consecución de un objeto.

Los procedimientos que se realizan en el aula, con los niños sordos, consideran el desarrollo de una serie de pasos que permita ir procesando la información con un doble grado de dificultad. Los niños sordos enfrentan dos retos de aprendizaje, por un lado el aprendizaje del lenguaje, y, por otro, el aprendizaje de un conocimiento.

Por lo que, las opiniones obtenidas en reuniones técnicas, por parte de los docentes, giran en torno a cuatro aspectos básicos, para la realización de los procedimientos didácticos:

- ◆ *Establecer un código lingüístico entre alumno y maestro.*
- ◆ *Establecer bases lingüísticas.*
- ◆ *Desarrollar habilidades de atención, percepción.*
- ◆ *Establecer conceptos*

(ONP/RT/ 16-08-01)

Una vez establecidos estos aspectos se da paso a la secuenciación de los pasos a desarrollar en el aula. Estos procedimientos hacen uso de constante de estrategias. Dentro de ellas, el uso de las claves de estructuración, el uso de las órdenes y la forma de presentar la información.

PRIMER PASO

Actividad de Calendario

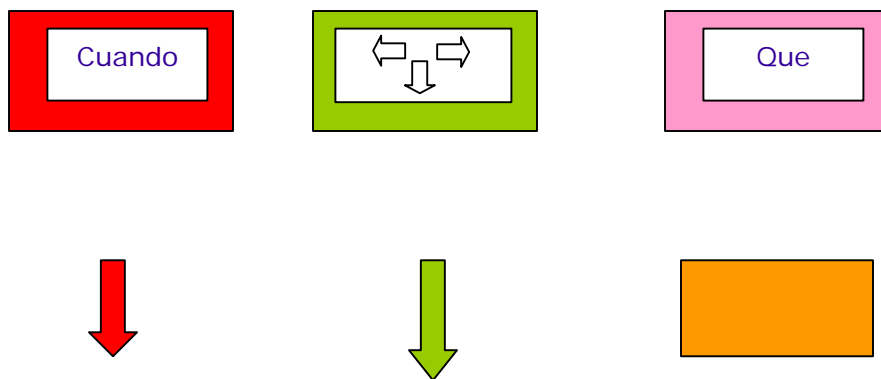
- ◆ Los niños identifican primero el letrero:

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

CALENDARIO

SEGUNDO PASO:

- ◆ Se cuestiona y se pegan las claves en el pizarrón, mientras que se obtiene la respuesta. En caso contrario se insiste en la respuesta.



(ONP/ RT/ 19-10-01)

TERCER PASO.

- ◆ Toda la información se va proporcionando a través del lenguaje oral. El niño tiene que ir emitiendo repuestas por esa vía. Sólo se acepta el uso del lenguaje de señas como base, para saber si el niño está conceptualizando lo que se le pregunta o no.

Los maestros especialistas argumentan que, el trabajo en el aula debe girar en torno a desarrollar en los niños la adquisición de las habilidades que prescribe la metodología oral. Enfatizan:

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

"En el aula no se trabaja como se debe"

(ONP/RT/16-08-01)

Luego aseveran:

"Con los niños hay que ser exigentes, que hablen, hablen, hablen."

(ONP/RT/16-08-01)

Las dificultades en relación al proceso de enseñanza aprendizaje realizado en el aula, varían desde diferentes perspectivas, por la forma de trabajar en el aula y lo que se pretende con el programa de GIEH. Mientras para los docentes no especialistas la dificultad se halla en el conocimiento del programa para lograr el manejo de las estrategias específicas del sordo; para los docentes especialistas, es desvalorizar el trabajo que se plantea en algunas aulas, haciendo que se compare el rendimiento escolar de los alumnos en relación al dominio que tenga el niño de la lengua oral. Considerando el establecimiento de conceptos a partir de éste y remarcando la no utilización del lenguaje de señas, para establecer conocimientos; como se observa en la siguiente afirmación de una docente especialista:

"mi grupo ya maneja la comprensión con lengua oral y en ocasiones se le apoya con lenguaje de señas"

(ONP/RT/16-08-01)

La confrontación de las expectativas de los docentes en relación con el desarrollo de la lengua oral en el niño, como un proceso de aprendizaje para ir estableciendo conocimientos, difiere entre ellos

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

mismos. También se aprecian dificultades en los docentes no especialistas, ante estas expectativas. Según la MNE:

“tienen en la mente oralizar... no abren un espacio más de buscarle al niño para que se pueda comunicar contigo.”

(E/MNE/29-10-01)

El objetivo de cada docente en el aula es diferente, por un lado, se tratar de establecer una comunicación que permita al niño dar a conocer lo que piensa o siente, y, por otro el de llevar al niño sordo al aprendizaje de la lengua oral, desarrollando habilidades muy específicas. De ahí que se haga mucho énfasis en el uso de las estrategias metodológicas en el aula con los niños sordos.

3.2.8. El proceso metodológico ¿qué y cómo enseñar?

Furlan (1978), menciona que el problema metodológico incluye conocimientos de los fundamentos teóricos, el conjunto de técnicas específicas y de procedimientos que permitan organizar y orientar el trabajo del profesor para promover el aprendizaje del alumno, de un contenido curricular determinado. Añade que la dificultad metodológica se aprecia en la organización de los elementos y actividades del proceso enseñanza- aprendizaje.

Por lo que, el desconocimiento teórico de la metodología así como el uso de las técnicas o procedimientos, darán como resultado una interpretación y desarrollo diferente del programa. Es importante considerar que el proceso metodológico implica ser diverso, así como

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

hacer uso de otras técnicas que apoyen la orientación de la tarea del docente que sus alumnos lleven a cabo los contenidos.

La confusión sobre la producción del pensamiento en el niño sordo, implica una adecuación de la información, misma que permitirá un camino metodológico que exija un esfuerzo por parte del alumno y el maestro. En esta adecuación hay que tomar en cuenta elementos que intervienen en un planteamiento metodológico; es decir esos procesos básicos que permiten estructurar el método de enseñanza. Cada uno de estos procesos implica elementos teóricos y disciplinarios que conforman el actuar del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este caso a las estrategias específicas que se prescriben en el programa de GIEH. Considerando que cada una de ellas tiene una serie de pasos para llevarse. El desconocimiento teórico de estas estrategias dará como resultado plantear actividades de acuerdo a supuestos teóricos y experiencia que el docente tenga en relación al proceso de enseñanza aprendizaje.

Cada maestro debe tener conocimiento de la estructura metodológica del programa que hace uso. Como en el caso del programa de GIEH, que permita al docente reflexionar sobre ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar? Para, de esta forma, mejorar la organización de la enseñanza.

De acuerdo a estos planteamientos, la organización de la enseñanza de los niños sordos, debe partir de adecuaciones curriculares. De acuerdo a lo que plantea García Cedillo (2000), las adecuaciones curriculares deben tomar en cuenta elementos fundamentales del docente dentro del proceso educativo, éstos relacionados con la planeación y la evaluación.

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

La planeación permitirá una organización a nivel concreto de las actividades didácticas que permitirán experiencias de aprendizajes que constituirán el programa que siguen por los alumnos.

En consecuencia, el diseño curricular debe responder al reto de la diversidad, en relación con los estilos de enseñanza y ritmos de aprendizaje del alumno, que conforman la población escolar de los CAM.

Las adecuaciones curriculares toman importancia si en el CAM de Audición y Lenguaje, se vive una experiencia. Se ha optado por, desarrollar el programa de GIEH con la población escolar con pérdida auditiva, para dar respuesta educativa al niño sordo y, con esto, ir favoreciendo la política de integración educativa. Así como también recuperar todo este proceso que se vive en las aulas con los criterios establecidos por el programa y el que utiliza el propio docente, cuando desarrolla el programa, según su perspectiva.

En el siguiente apartado se abordarán los criterios que se establecen para realizar las modificaciones desde el propio programa de GIEH hasta las que realiza el docente en el aula.

3.3. LAS ADECUACIONES CURRICULARES EN EL PROGRAMA DE GIEH: CRITERIOS ESTABLECIDOS, UNA REALIDAD DEL CAM DE AUDICIÓN Y LENGUAJE A ENFRENTAR.

La respuesta educativa a las principales necesidades del niño sordo implica establecer criterios sobre el tipo de adecuaciones curriculares a realizar. Éstas pueden tener un mayor o menor grado de significatividad. Se encuentran clasificadas en dos tipos: las

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

adecuaciones curriculares de acceso y las adecuaciones curriculares a los elementos del currículo.

Al respecto, García Cedillo (2000), refiere que las adecuaciones curriculares de acceso consisten en las modificaciones o provisiones de recursos que faciliten desarrollar el currículo. Además, precisa que, si no se adecuan los medios que le permiten el acceso al currículo, puede fracasar. Estas adecuaciones curriculares de acceso no sólo se refieren a las instalaciones físicas, sino a la organización con el personal docente, así como la toma de decisión sobre el tipo de comunicación a establecer, como herramienta para desarrollar el currículo.

En este caso, el CAM de Audición y Lenguaje, cuenta con un contexto escolar físico que brinda, de alguna manera, un acceso con más oportunidades a la población escolar. Sin embargo, es importante comentar que, aunque se cuenta con el mobiliario, apoyos técnicos y materiales específicos para el niño sordo, el personal docente no logra cubrir las expectativas del programa a desarrollar. Considerando que el CAM de Audición y Lenguaje, se conforma con una plantilla de docentes con especialidad y no especialistas, siendo únicamente dos maestros que poseen experiencia en el nivel de preescolar.

Además, el CAM de Audición y Lenguaje, también atiende los niveles de preescolar y primaria con la misma plantilla de docentes, sin hacer determinaciones específicas a los mismos para establecerse en un solo nivel de atención. Es decir, todos los docentes se encuentran cada año con especulaciones del grupo que les será asignado, ya sea en el nivel preescolar o primaria.

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

Una de las condiciones para desarrollar el programa de GIEH es que el maestro sea especialista en el área de audición. Con este inconveniente no se puede negar la realidad, el programa de GIEH es aplicado en las aulas desde diferentes perspectivas.

El programa plantea, desde su diseño, una serie de adecuaciones significativas, tanto en los elementos del currículo, como las de acceso, que permitirá la comunicación, para desarrollarlo. Es decir, con una metodología específica que implica el uso de estrategias diferentes en el aula. Las adecuaciones en los elementos del currículo, parten del planteamiento de objetivos y contenidos diferentes. Así como de la utilización de una metodología que implica una serie de procedimientos con pasos secuenciados, tanto para desarrollar el programa en el aula, como para utilizarlos en el instrumento de evaluación. Lo cual implica que el desarrollo del programa de GIEH, en el aula, presente una individualización del mismo currículo.

Al respecto, García Cedillo (2000) plantea que las adecuaciones curriculares son ese conjunto de modificaciones que se realizan al currículo básico. Desde los objetivos, contenidos, metodología hasta los procedimientos para la evaluación.

El análisis que se genera entorno a los criterios establecidos en el programa de GIEH parte de experiencias de docentes especialistas en audición y lenguaje, de la Ciudad de México. Mismas que han servido de base para ir reestructurando y modificando algunos elementos, tanto de los contenidos como los procedimientos de evaluación.

Pretender desarrollar el programa de GIEH, en el CAM de Audición y Lenguaje, en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, ha sido un reto,

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

año con año. Aun con asesorías y cursos constantes que realizan los docentes de la escuela y la iniciadora del programa de GIEH, la maestra Julieta Alvarado, se siguen presentando deficiencias en la aplicación y desarrollo en el aula, desde perspectivas diversas de algunos especialistas.

El conocimiento de las estrategias que se desarrollan en el aula en reuniones técnicas, ha permitido poder presenciar la falta de compromiso por parte de los docentes en un trabajo colegiado; es decir, no se encuentra la apertura para compartir las experiencias. Provocando, con esto un abismo entre los especialistas y no especialistas dentro del mismo centro educativo.

Por lo que, en los siguientes apartados, se comentan cada uno de los criterios que se establecen en el programa y los que el docente ha ido modificando a partir de su propia experiencia o especialidad al desarrollar el programa en el aula dentro de la misma institución.

3.3.1. Las adecuaciones metodológicas: organización grupal, técnicas, materiales e individualización de la enseñanza.

Estas adecuaciones metodológicas realizadas en el programa de GIEH implican la utilización de métodos, técnicas y materiales de enseñanza diferenciada. En el caso de los niños sordos las modificaciones que se establecen son muy específicas, y se mencionan a continuación.

En los agrupamientos: Los grupos tienen que ser conformados por el mismo nivel de desarrollo intelectual con previa valoración psicopedagógica. Sin embargo, en el CAM de Audición y Lenguaje, se encuentran conformados por características similares, de acuerdo a su nivel intelectual, pero carecen de un trabajo previo de adaptación al

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

programa. Es decir, el niño que ingresa al centro se encuentra en gran desventaja en los siguientes aspectos: una base lingüística (oral o manual), adaptación social y, por consecuencia, un desconocimiento en la forma de trabajo en el aula. Ya que son niños que en ocasiones egresan del Centro de Intervención Temprana de Educación Especial, con otro sistema de trabajo, o niños que no han obtenido experiencia escolar y que ingresan a edades tardías.

Los niveles de pérdida auditiva también son diversos; los niños en su mayoría, son sordos profundos sin auxiliares adaptados, o, en algunos casos, con auxiliares mal adaptados, en relación con su pérdida auditiva. También ingresan niños con otras alteraciones (problemas motores, deficiencia mental y otras), en consecuencia presentan dificultades de atención. Los grupos se encuentran organizados con 8 niños, como máximo, en el aula para facilitar el trabajo docente. También, para poder desarrollar el currículo en el aula, se ha establecido que los niños deben estar en semicírculo, con la mirada hacia al frente. Permitiendo, así, que el niño obtenga un mayor campo visual en el momento en que el docente se encuentre hablando. (ONP/RT/ 19-10-01). Condición necesaria para desarrollar la habilidad de lectura labio facial.

En los materiales: Los materiales de trabajo que implementa el programa de GIEH para su desarrollo son muy específicos y están en relación con la metodología a utilizar. Con estos materiales se pretende facilitar el uso del proceso pedagógico que va proporcionado el maestro conjuntamente con los alumnos. Esto permite, en determinado momento, una forma de organizar el desarrollo de la clase en cada una de las actividades. En el CAM de Audición y

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

Lenguaje, los materiales que se utilizan corresponden a las claves de estructuración, órdenes, señales y dibujos que representan el elemento de estudio

El uso de estos materiales tiene que ser constante, y deben ser utilizados en cada una de las actividades. Además de los materiales implementados por el programa, el docente también aplica su creatividad, al elaborar materiales, como dibujos, maquetas o valerse de títeres o juguetes que permitan acercar más al niño a la representación real de los objetos. Por otro lado, el docente implementa representaciones con dibujos que permitan al niño ubicarse en la noción temporal y el estado del tiempo.

González Manjón (1995), refiere que el tipo de estructura de enseñanza aprendizaje, implica fórmulas con la posibilidad de reorientar el abordaje de los contenidos que beneficien realmente a los alumnos. En este sentido, los materiales que se utilizan para desarrollar el programa de GIEH en el aula tienden a ser específicos y con criterios establecidos; en colores, en ordenación y grado de presentación de acuerdo a los niveles en que se inicie ya sea en preescolar en sus inicios (1°, 2° o 3°) o en primaria (de 1° a 6°).

Los materiales observados en el aula que permiten apoyar la orientación del trabajo en el aula de acuerdo a los contenidos a trabajar son los siguientes:

- ◆ **CLAVES DE ESTRUCTURACION:** Rectángulos de colores del tamaño de una hoja carta que contienen las palabras, CUANDO, QUIEN, FLECHAS A LA IZQUIERDA, A LA DERECHA Y HACIA ABAJO, QUE, COMO, CUANTOS, DONDE, PORQUE Y

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

PARA QUE. Todas están escritas con mayúscula y minúsculas, no están acentuadas. El objetivo de las claves es lograr que los niños, puedan ir estructurando su lenguaje a través de su visualización apoyadas cada uno con un color. Se colocan siempre a la vista de los niños para que las vaya interiorizando cada una de ellas presentadas con un color y letrero diferentes. Es como la clase de gramática estructural sin que el niño llegue a conceptos de sintaxis complejos. La utilización de la clave, sirve para que el niño organice interiormente su lenguaje y lo pueda expresar como nosotros lo hablamos.

EJEMPLO:



Al respecto la ME menciona:

"las claves de estructuración del lenguaje son pistas o tips para la comprensión del lenguaje de los alumnos... ellos puedan comprender el lenguaje oral."

Además enfatiza

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

“no son acentuadas porque no son preguntas, únicamente son referentes para que el niño vaya ubicando... todo el vocabulario que va aprendiendo”

(E/ME/ 10-06-02)

Como se observa, las claves de estructuración forman parte esencial en el trabajo del docente, ya que apoyan el discurso en el aula y a la vez, permite establecer un vínculo lingüístico que genera la comunicación. Es decir, estructuran u ordenan el lenguaje que el niño va construyendo, con el significado establecido.

- ✦ **INSTRUCCIONES:** Rectángulos que tienen el dibujo de una mano con un lápiz. En ellas se ven las acciones a realizar como RECORTA, PEGA, COLOREA, RESUELVE, ILUSTRA, UNE, RELACIONA, ETC.
- ✦ **ROTAFOLIOS:** Son pliegos de papel Bond, utilizados para representar el vocabulario. En el se observan rectángulos similares a las claves de estructuración, y pequeños recortes del contenido trabajado. (VIDEO/ 53: 18 min/17-03-02)

La distribución en el aula es considerada por el docente, un aspecto importante. Los materiales se ubican cuidadosamente, en los espacios del aula para facilitar su utilización en cualquier momento. Estos materiales son diversos. Dentro de ellos se encuentran los cuadernos que utilizan los niños, forrados con diferentes colores que también han sido establecidos para desarrollar el programa de GIEH; y otros, como cajas de madera, repisas, con libros y botes de resistol. También hay una mesa grande para el desayuno, que se encuentra cerca de la ventana. Todos están ubicados en la parte de atrás. Cerca

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

del pizarrón se encuentra una mesita y sobre ella, cajas que contienen dibujos, maquetas y flechas como representaciones simbólicas que permiten a los niños hacer uso de estos materiales en el momento necesario. Cabe mencionar que la utilización de estos materiales requiere una individualización didáctica. Es decir, el trabajo en el aula se realiza en forma individual, en un primer momento, en el proceso didáctico de cada actividad.

Otros materiales facilitan el control de la disciplina en el grupo, así como el logro de las actividades y los contenidos trabajados en relación a las habilidades, tales como lectura labio facial, articulación o comprensión del elemento en estudio. Estos materiales están representados en gráficas. Se utilizan de acuerdo a la rutina que se establece para trabajar la actividad.

✦ **LISTA DE ASISTENCIA:** Se encuentra pegada al frente para que el niño pueda tener acceso por la vía visual. El tamaño depende del nivel del grupo. En el grupo preescolar se encuentra en un papel bond . Este se encuentra dividido en los días de la semana de lunes a viernes. En un espacio del papel bond se escribe sólo el nombre del niño sin apellidos y en los subsiguientes, se encuentran los espacios de los días. Estos espacios tienen círculos negros dentro, que van indicando la presencia del alumno, así como su asistencia durante los días de la semana.

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

EJEMPLO

LISTA DE ASISTENCIA.

Nombre	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	viernes
EDUARDO	*	*	*		*
ALEJANDRO	*	*	*	*	*
GRISELL	*	*	*	*	*

(VIDEO/ 53:32 min/ 17-03-02)

- ◆ **CALENDARIO:** El calendario, en ocasiones, se encuentra en un rotafolio móvil. En este caso se encuentra pegado en la pared frente a los niños para que puedan visualizarlo. El calendario debe portar un dibujo alusivo al mes. Así como una cuadrícula que permita escribir los días de la semana y las fechas importantes del el mes en curso. En él se utilizan señales, consisten en flechas rojas que permiten al niño ir obtenido la noción temporal de AYER HOY y MAÑANA. Las flechas están al lado izquierdo para indicar el pasado, hacia abajo para indicar el presente y hacia la derecha el futuro. Estos requisitos se observan en el calendario que tiene la maestra en su grupo. Es importante mencionar que cada docente le da un manejo diferente al calendario. Algunos acuerdan la elaboración de dibujos cada día, respecto a alguna

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

actividad realizada en el día. En este caso, se hizo referencia a la clase de educación Física. También se dibuja en relación al estado del tiempo, ya sea un sol, unas nubes, que: indican nublado, lluvia, etc.

EJEMPLO:

CALENDARIO MARZO 2002

DOMINGO	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	SABADO
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23		Etc.	

(Video/54:05 min/17-03-02)

- ◆ **GRÁFICA DE ASEO:** La gráfica de aseo permite al docente control sobre el cuidado del cuerpo de sus alumnos así como del auxiliar auditivo. En ella se encuentran dibujos que el docente ha realizado. En este caso se encuentra un dibujo con el auxiliar auditivo en buen estado y uno en mal estado, y el dibujo de un niño limpio y un niño sucio. Este tipo de representación va permitir al niño tener una imagen en relación al cuidado de sus cosas y de su salud. Es importante mencionar que, en ella, se encuentran escritos los nombres de cada uno de los niños del grupo.

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

◆ **GRÁFICA DE EVALUACIÓN:** Así como la gráfica de aseo, ésta también se encuentra en una hoja de papel bond. Esta permite, al docente, tener un control del grupo, en relación a su conducta y a las actividades que va desarrollando. Se evalúa conforme el niño va realizando la tarea, ya sea en el cuaderno o en un espacio. Los dibujos que se utilizan para representar la gráfica de evaluación dependen de la creatividad del docente. En este caso se encuentran pececitos. Los criterios que maneja la gráfica son: conducta y realización de la tarea, bajo los niveles de muy bien, bien, regular, mal.

Además de estos materiales, se encuentran expresiones que permiten al niño tener pistas sobre sus emociones. Todos los materiales se encuentran pegados en la pared

En el espacio de trabajo: Este criterio parte de la idea de dar mayor posibilidad de experiencias al niño de forma concreta. Al respecto, García Cedillo (2000), menciona que las experiencias de los alumnos deben ser aplicadas en diferentes contextos y situaciones. Es decir, aún cuando se pueda brindar en el aula, las experiencias hallarían un ambiente hueco o sin relación concreta con la realidad. Sin embargo, las experiencias derivadas de visitas a lugares que permitan contextualizar los elementos de estudio serían adecuados. Por lo que éstas visitas de experiencia así como las relacionadas con la vida cotidiana, son eventos que se toman en cuenta y, algunos se desarrollan en el aula.

Al respecto la ME refiere " *el niño se le tiene que dar .. si están en preescolar muchas actividades de tipo concreto, manipular objetos. Si no lo ve lo siente, si no lo toca*". (E/ME/10-06-02)

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

Las situaciones a las que se enfrenta el niño, en ocasiones son dadas por asociación de los estímulos. Galindo (1999), refiere que: el estímulo controla los estímulos y presenta la secuencia temporal para que el sujeto, después de varios ensayos de la secuencia, controle la respuesta. Además, cuando los estímulos son visuales pueden presentarse no de forma temporal, sino de forma simultánea. La asociación de estímulos es un proceso de enseñanza que puede aplicarse prácticamente, mientras se distinga en él un estímulo.

En la distribución del tiempo: En este criterio se establece el trabajo de rutinas. Cada una de ellas lleva un tiempo determinado de realización. Por lo que cada una tiene su propio proceso, ritmo y tiempo de duración, así como los grados de dificultad para los alumnos. Es decir, de acuerdo al grado y nivel en que se encuentren. Dentro de las reuniones técnicas, los docentes han determinado realizar las siguientes rutinas en un día de trabajo:

Las actividades diarias propuestas, en una rutina de trabajo son:

- ◆ Saludo
- ◆ Revisión de aseo
- ◆ Pase de lista
- ◆ Calendario y estado del tiempo
- ◆ Noticia

(ONP/RT/ 7-12-02)

Estas actividades se consideran las de rutina de todo un día de trabajo. La actividad de noticia es la que toma más relevancia, ya que en ella el docente va introduciendo los contenidos poco a poco en relación con el vocabulario como lo refiere la ME:

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

“la maestra le pide un objeto a la madre de familia que está de guardia... presenta el estímulo, ya sea un juguete, una fruta, dependiendo del contenido que están viviendo”

(E/ME/ 10-06-02)

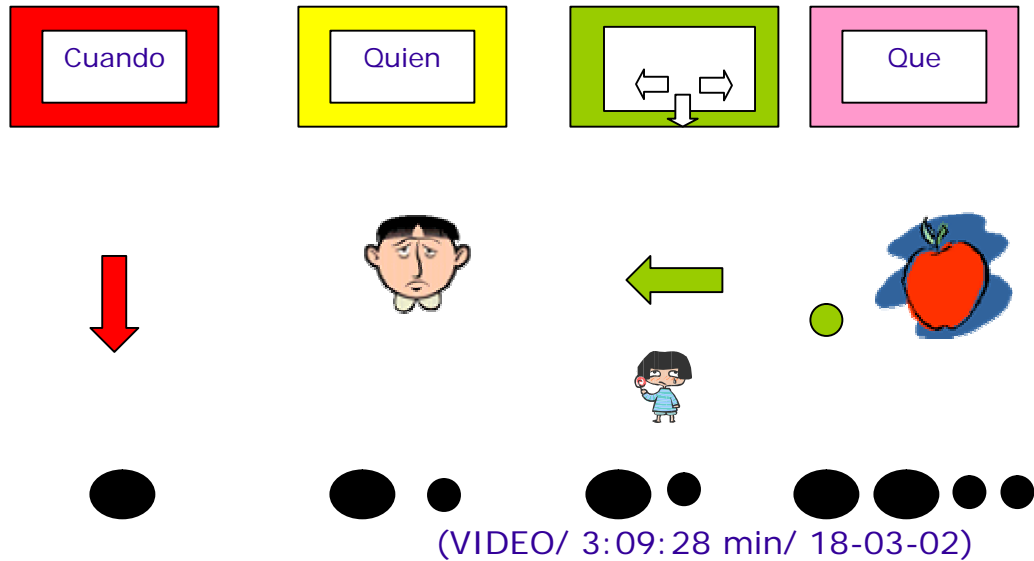
La realización de la actividad también lleva un proceso paulatino. Este proceso permite a los niños ir estableciendo vínculos con los materiales de trabajo, los contenidos y la estructuración de su lenguaje

De alguna forma permite, a través de instrucciones verbales, que el niño vaya pronunciando las palabras con el apoyo de las claves de estructuración con “la noticia”: para esto se requiere un repertorio previo, y es mediante los símbolos gráficos (dibujos) como se representa después de visualizar y construir el evento a trabajar. En el desarrollo de esta actividad, los niños pasan al pizarrón, donde están ubicadas las claves. Ellos señalan o se ponen debajo de ellas y van enunciando la palabra que corresponde en cada clave. Esto se realiza sin la representación simbólica; posteriormente, se va representando con los dibujos que permiten al niño obtener una información visual.

También la representación con círculos que simbolizan el ritmo de las palabras se realiza de forma individual, mediante una actividad de sensación y percepción del sonido, ya sea con un instrumento o tomándole de espaldas, apretando fuerte para ir asociándolo a sonidos fuertes y sonidos suaves.

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

Ejemplo:



(El elemento a trabajar es manzana)

Las claves de estructuración permiten ir realizando inferencias, así como ordenar el repertorio de vocabulario que el niño va desarrollando. Los puntos negros, grandes y chicos, indican la entonación y el énfasis que se hace cuando nosotros emitimos la palabra, de tal manera que cada una de ellos representa una sílaba en la palabra emitida; es decir, la palabra HOY, se representa con un círculo negro y no se escribe, solamente se pronuncia; posteriormente, el nombre del alumno, en éste caso GRISSELL que se representa con un círculo negro grande y uno chico. El círculo grande es la sílaba tónica y el círculo chico la siguiente.

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

3.3.2. Adecuaciones en los criterios de evaluación del programa de GIEH

El modo de realizar la evaluación se relaciona con la metodología y el objetivo del programa de GIEH. La evaluación alude a niveles de abstracción que el niño tiene sobre el lenguaje oral, mediante las habilidades desarrolladas de lectura labio facial, lenguaje manual, articulación y adiestramiento auditivo en relación con el vocabulario que establece el programa.

Las ayudas que se utilizan argumenta la ME son representaciones simbólicas con dibujos y juguetes, otras se apoyan en el de lenguaje manual. La finalidad de la evaluación es establecer la capacidad y habilidad del alumno para seguir el programa. (E/ME/ 10-06-02)

La MNE argumenta, acerca de la evaluación:

“se maneja una evaluación donde viene lo que es la lectura labio facial y el adiestramiento auditivo y cuando lo hacen por imitación o lo hacen espontáneamente y se maneja también el vocabulario”

(E/MNE/29-10-01)

La ME declara, acerca del tipo de evaluación que se utiliza en el centro educativo para organizar los grupos:

“se aplica la valoración que maneja GIEH”

(E/ME/ 10-06-02)

Esta valoración que plantea GIEH, explora los aspectos de articulación, lectura labio facial, adiestramiento auditivo y

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

comprensión de lenguaje. Utilizando una escala, con un vocabulario que plantea el mismo programa de GIEH, para poder ingresar, ya sea al nivel de preescolar o al nivel primaria. Por lo que se considera como un criterio evaluativo que el niño tenga desarrolladas las habilidades antes mencionadas para poder iniciar su proceso de enseñanza con el programa de GIEH. Es importante comentar que el CAM de Audición y Lenguaje, aunque se guía por esta evaluación, no establece una relación cuantitativa de los ítems, sino que lo realiza de acuerdo aspectos cualitativos. Criterios que, en determinados momentos, van permitiendo conformar los grupos. Ante esta situación los resultados de las evaluaciones son consideradas en acercamientos de resultados cuantitativos y edades de ingreso de los alumnos (6, 7, años), en un nivel de primero de preescolar. Aunque es importante mencionar que el nivel de desarrollo del lenguaje oral considera un aspecto relevante en la conformación del grupo.

La ME menciona:

"hay una para preescolar y una para ingreso a primaria además de las subsecuentes para cada grado"

(E/ME/10-06-02)

Entonces las evaluaciones son diferentes dependiendo del grado o nivel al que los niños ingresarán.

Si observamos, ante los diferentes argumentos, los criterios que se establecen de la evaluación, no están en relación al contexto de la población que ingresa a la escuela. Sino que dependen del instrumento evaluativo que permite abrir un panorama sobre el tipo de niños que es apto para poder iniciar el programa de GIEH.

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

La evaluación debe servir como punto de partida para iniciar el proceso de adaptación curricular. Sin embargo, se observa que se parte de éste instrumento para ubicar a los niños, de acuerdo a sus niveles, en grupos para dar inicio al programa. No se han unificado criterios respecto a la evaluación pedagógica que realizan los docentes. Cada uno de ellos aplica una forma de evaluar de acuerdo a su formación, experiencia y supuestos en relación al proceso metodológico del programa de GIEH. Lo cual refleja que el tipo de maestro y el estilo de enseñanza para desarrollar el programa de GIEH, implican conocer sus planteamientos metodológicos para poder desarrollarlo en el aula, y aplicar la evaluación en relación a él.

En consecuencia, la interpretación que se haga de la evaluación, permitirá obtener un conocimiento sobre los niveles cognoscitivos del niño. Al respecto, la ME argumenta que la evaluación que utiliza le da un panorama del tipo de lenguaje que el niño tiene y le permite obtener información, en este caso, saber si los niños utilizan lenguaje de señas, o tienen aproximaciones orales, o, en su defecto si no se obtiene respuesta por ninguna de éstas dos vías.

La forma de aplicación varía. Dando así autonomía a los docentes sobre la forma de aplicación y los materiales a utilizar. Sin embargo, se debe mantener el vocabulario y los criterios, en relación a las habilidades de adiestramiento auditivo, lectura labio facial, articulación y uso del lenguaje de señas.

(E/ME/10-06-02)

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

3.3.3 Adecuaciones y criterios en los contenidos de la enseñanza: “el vocabulario mágico”

Para el desarrollo de los contenidos de enseñanza, el programa de GIEH ha establecido el uso de un vocabulario, el cual sirve de base para desarrollar el proceso de lenguaje escrito, en el siguiente nivel. El programa está estructurado a partir de unidades de aprendizaje, del programa que se utilizaba en 1981; y en él se establecen los contenidos de enseñanza, como lo refiere la ME:

Un vocabulario por campos semánticos, de acuerdo a cada unidad.

Como se observa en el cuadro siguiente:

(E/ME/10-06-02)

UNIDAD	TEMAS	VOCABULARIO
INTEGRACIÓN DEL NIÑO A LA ESCUELA	NOMBRES	Nombres de los niños(ñas), maestros y padres de familia. (QUIEN)
	MOBILIARIO DEL SALÓN	Pizarrón, silla, mesa, puerta, ventana. (QUE)
	COLORES	Rojo, azul morado, amarillo, verde, anaranjado, rosa, café, negro, blanco. (COMO)
	CONCEPTO DEL TIEMPO	Hoy, Ayer, Mañana (CUANDO)
	ESTADO DEL TIEMPO	hay sol, está nublado, está lloviendo. (COMO)
	VERBOS	HACE, ESTAR, SER, HAY, TRAER

(ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE GIEH)

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

El propósito del programa de GIEH es proporcionar herramientas que permitan una comunicación en la sociedad. Por lo que los contenidos que se establecen parten de un vocabulario distribuido en campos semánticos. Este vocabulario se tiene que ir desarrollando en el niño mediante las diferentes estrategias que plantea el programa. Es decir, por lectura labio facial, adiestramiento auditivo, su articulación y, por lo consiguiente, su comprensión. De tal forma que el niño sordo vaya adquiriendo un lenguaje que le permita ir estableciendo una forma de comunicación por la vía verbal.

El proceso de enseñanza -aprendizaje requiere que el alumno obtenga el mayor grado de adquisición del lenguaje oral, su articulación, comprensión y conceptualización.

El programa también determina que los alumnos tienen que utilizar los auxiliares auditivos, desarrollar la lectura labio facial y tener habilidades de adiestramiento auditivo para facilitar la articulación y la comprensión de cada palabra.

3.3.4 Los criterios modificados hacia un reconocimiento de las adecuaciones curriculares del CAM de Audición y Lenguaje.

El programa de GIEH plantea ciertos criterios con la posibilidad de ser para poder desarrollados, mencionados anteriormente; no obstante, estos criterios han sido modificados por los docentes, dependiendo de los resultados que se obtienen cada fin de curso y las perspectivas que se dan en el aula. Las dificultades que se presentan en los grupos, por conformarse de niños con diversas características y pérdidas de audición, dificultan el desarrollo del programa. Los

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

docentes hacen mención de los aspectos que más se descuidan en el trabajo que se realiza en el aula.

Algunos de estos aspectos¹³ son:

a).- Los grupos deben conformarse de acuerdo al nivel de cada alumno, de tal forma que el grupo sea homogéneo en su desarrollo intelectual y en edades cronológicas. Es decir, agrupar a los niños de 5 a 9 años en un nivel preescolar, por considerar su nivel cognitivo, u homogeneizar edades, no es beneficioso.

Las condiciones que presentan los alumnos sordos en el CAM de Audición y Lenguaje, tienen estas características, la edad de los niños difiere entre la edad cronológica, mental y su pérdida auditiva. Los niños de preescolar que se observaron son considerados que pertenecen a un grupo de segundo de preescolar. Son niños que tienen entre 7 y 8 años de edad; la mayoría tienen sordera profunda, y, algunos de ellos, aparte de su pérdida auditiva, presentan problemas de atención. También se encuentran niños con pérdida auditiva media o severa. Lo cual indica que hay un desfase, desde diferentes aspectos, para desarrollar el programa de GIEH.

b).- El uso de auxiliares entre los niños no es constante y la población atendida en su mayoría, tienen sorderas bilaterales profundas. Lo cual implica modificaciones importantes en el ambiente escolar; dependen de la vista para aprender y acceder a la información, como menciona Romero (2002).

¹³ Los aspectos a los que nos referimos fueron datos obtenidos en las diferentes reuniones técnicas que se realizaron durante este ciclo escolar (2001 – 2002).

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

Esto no implica la imposibilidad de desarrollar la metodología, sino que exige un doble esfuerzo por ambos lados: por parte del alumno y por parte del docente.

A pesar de la diversidad de la población atendida. El niño obtiene ayuda con el Lenguaje de señas y pautas visuales. Así como a través del desarrollo de habilidades de lectura labio facial y adiestramiento auditivo. Por lo que cada actividad que se plantea va individualizando la enseñanza. En ciertos momentos se aplican secuencias con técnicas conductistas, en la que el docente tiene que ir reforzando o esperando la respuesta de los niños como se observa en el siguiente evento obtenido del video:

En el aula al inicio de las actividades en el día:

MAESTRA: (les indica en forma oral y con señas que se sienten)

NIÑOS: (todos se van a sus mesas, se sientan y miran a la maestra)

MAESTRA. (Pregunta) ¿Qué día es hoy? (lo hace en forma oral parada cerca del calendario)

NIÑOS: (emiten respuesta en forma oral y apoyándose con el lenguaje de señas))

MAESTRA (repite, la respuesta en forma oral, pausada con los niños, coloca la flecha roja en el calendario en el día correspondiente) hoy es miércoles (a la vez pregunta) ¿qué día fue ayer?

NIÑOS: (

MAESTRA: (repite de forma oral pausadamente) mañana va a ser jueves (a la vez pregunta) ¿qué día fue ayer?

NIÑOS: (emiten la respuesta de forma verbal y con el lenguaje de señas)

MAESTRA: (repite de forma oral las palabras pausadamente, coloca la flecha hacia la izquierda, y pregunta) ¿qué vamos hacer mañana?

NIÑOS: (utilizan el lenguaje de señas, hacen la seña del verbo jugar y de pelota)

(VIDEO/3:35:12 min/ 18-03-02)

La diversidad de los alumnos implica que se realicen diversas actividades en el aula, QUE, de algún modo se relacionan con la

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

metodología que prescribe el programa de GIEH. Es decir, actividades de lectura labial, adiestramiento auditivo y articulación. Sin embargo es notorio que, en la mayor parte de los eventos, los alumnos utilizan el lenguaje de señas. Esto permite, al maestro entender el significado de lo que ellos quieren emitir, a la vez que él maneja un discurso verbal que el niño tiene que descifrar, para conocer la pregunta referida.

La misma organización grupal, permite a la maestra establecer códigos que dan paso a la participación de cada alumno, como señala una de las docentes:

Los niños están sentados en semicírculo.

El maestro esta enfrente, cuestiona, menciona, pregunta.

El niño levanta la mano, los dedos o se expresa.

Se trabaja por lectura labio facial, y el orden de emisión de palabras en cada niño, varía

(ONP/RT/ 19-10-01)

Al mismo tiempo que se pregunta, se van dando pautas visuales o táctiles, para después representarlas simbólicamente, utilizando para ello, dibujos, signos y señales, de tal forma que el niño desarrolle una asociación visual de la entonación de cada sílaba, evento o palabra en estudio.

La actuación del docente en el aula no es nada fácil, además de que cada actividad requiere de un proceso temporal, para ir situando al niño en la forma y modo de trabajar en ella; lo que permite entrar en un proceso de condicionamiento; es decir, espera la pregunta y emite la respuesta. Además se puede notar en ocasiones, el error y la certeza de la actuación del niño.

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

Para obtener una visión más específica de lo que se desarrolla en el aula se ha considerado a los criterios de las adecuaciones de acceso al currículo, como uno de los elementos más importantes, en relación a la comunicación, ya que son estos medios modificados los que permiten al niño sordo establecer un ritmo y un proceso de aprendizaje diferente al de otros niños.

3.3.5 Criterio en las adecuaciones de acceso al currículo: ¡Pongámonos las pilas y a trabajar!

Para llevar a cabo las adecuaciones de acceso al currículo, el CAM DE Audición y Lenguaje presenta las condiciones físicas adecuadas, lo cual permite a los niños desplazarse con seguridad. La escuela tiene un edificio propio, cuenta con las aulas respectivas para los docentes, así como instalaciones para el área de apoyo, los talleres, audiometría y el área administrativa.

Como espacios de recreación, tiene un patio cívico, una cancha, un salón de usos múltiples, una biblioteca y un salón de psicomotricidad que actualmente se encuentra en remodelación.

Sin embargo, en relación a los apoyos técnicos, no todos los niños cuentan con auxiliares auditivos, y si los tienen, la adaptación de éstos no es la requerida para el tipo de pérdida. La evaluación que realiza la audiometrista permite ir evaluando el nivel de adiestramiento auditivo que el niño va desarrollando.

Uno de los aspectos a priorizar en el niño sordo, son las adecuaciones de acceso al currículo, aquellas relacionadas con el aula. La comunicación con el niño, en el aula, se establece a partir del uso

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

del lenguaje oral, ya que se considera la puerta que brindará más oportunidades cognitivas.

En la dinámica de la clase, se parte del uso del lenguaje oral por parte del docente, y el desarrollo de habilidades específicas en el alumno. El docente tiene que utilizar una serie de estrategias que permitan apoyar la producción, comprensión y utilización del lenguaje oral por el niño sordo, las cuales tienen que ser sistemáticas y específicas.

Ello implica hacer uso de los criterios metodológicos establecidos en el programa de GIEH, a partir del uso del método oral-auditivo. Dicho programa defiende el criterio de la metodología oral, tiene como antecedentes experiencias de integración de niños sordos a escuelas regulares en forma individual y grupal.

Sin embargo, no sólo considera este método sino que, a través del tiempo, el uso del programa se ha ido modificando y ampliando su diseño. Actualmente, se apoya con otros métodos.

Marchessi (1987), refiere que los criterios que deben tomarse en cuenta para la toma de decisiones son: los aspectos del desarrollo del niño sordo, educación temprana y los recursos de la escuela, en relación a un programa educativo más adecuado para el desarrollo del niño.

Más adelante, añade que las diferencias que existen en los niños sordos exigen una consideración diferencial e individualizada de sus necesidades y por tanto un currículo escolar correspondiente.

En este sentido, las estrategias que se utilizan para tener una comunicación en el aula, implican actividades y procedimientos

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

específicos. Y no es que se esté totalmente de acuerdo con esto, pero permite abrir un camino, en donde podría encontrarse la respuesta hacia el logro académico de los niños sordos.

En consecuencia, las condiciones en el CAM de Audición y Lenguaje, no se generan en un 100%. Sin embargo no se puede negar lo que se está realizando así como los cambios, a partir del uso y aplicación del programa de GIEH. Aunque aún no se llegan a acuerdos que permitan la integración del cuerpo de docentes los procedimientos en el aula empiezan a tener uniformidad.

3.3.6. Las ayudas técnicas para desarrollar la metodología oralista: “un compromiso de los docentes”

La lectura labio facial, el adiestramiento auditivo, articulación de palabras y la comprensión del lenguaje oral, son: actividades que requieren de procedimientos apoyados de técnicas. Marchessi (1987), refiere algunas:

- ◆ Ampliar la información: textos, lenguaje escrito, signos, dibujos, pictogramas, corrección de errores, respuestas, preguntas, comparaciones y estructuración de textos, etc. Así como la descripción de sucesos, diálogos, historias, cuentos, etc.
- ◆ Desarrollo del lenguaje: Representar gráficamente la intensidad y melodía de la voz.
- ◆ Medio adecuado para utilizar su lenguaje de forma comunicativa (claves de estructuración).

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

- ◆ Instruccional: enseñarle determinado contenido curricular basado en tres tipos de habilidades lingüísticas (lectura labio facial, vocabulario y signos).

Añade que la adquisición del lenguaje oral es una tarea larga y difícil para el niño sordo, y exige esfuerzos constantes. La imposibilidad del niño sordo de percibir la mayoría de los sonidos, obliga a tener en cuenta un conjunto de normas elementales de comunicación. Éstas podrían ser según Marchessi (1987):

- ◆ Que el niño mire a la cara cuando hablamos, que vea nuestro rostro.
- ◆ El rostro del docente debe estar frente al niño para facilitar la lectura de labios.
- ◆ No hablar de prisa, ni muy lento.
- ◆ Utilizar una comunicación reducida con frases sencillas pero completas.
- ◆ Darle al niño pistas para hacerse entender.

En general, se trata de ser expresivo, y, por ello, se debe recurrir a todos los medios para comunicarse: los ojos, los labios, las manos, e incluso con todo el cuerpo. John McInnes (1988), se refiere a éste tipo de comunicación, como señales, gestos, señales anticipadoras o señales gruesas. La comunicación en el aula, con el niño sordo, requiere constantemente de un gran esfuerzo, paciencia y creatividad del docente, para desarrollar el currículo sobre todo con los niños pequeños. Marchessi (1987), señala, respecto a adaptarse a los niveles de cada alumno y a sus posibilidades de aprendizaje en cada momento: "el qué, y cómo", deben acomodarse y adaptarse a las

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

posibilidades de cada alumno, así como incidir en aquellas habilidades que favorezcan el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje.

Sin embargo, estas formas de adaptación, en el proceso comunicativo, no se observan por parte de algunos docentes. Se sienten más comprometidos con el desarrollo de habilidades de lectura labial, articulación y comprensión del lenguaje hablado; y se deja de lado la espontaneidad del niño al expresarse. Por lo que el ambiente en el aula se vuelve tenso o en ocasiones, incierto para los niños; quienes se ven envueltos en un proceso de trabajo que implica un tiempo considerable.

Hay que reconocer que el éxito o fracaso de la actuación en el aula está relacionado con el compromiso que se adquiere en el trabajo grupal, con una misma visión y objetivo. Compromiso aún no construido y consolidado en la escuela; cuenta con personal que desde hace ocho años, comparten un trabajo que, si bien ha dado frutos, no se refleja al cien por ciento.

3.3.7. Las reuniones técnicas del CAM de Audición y Lenguaje: “monopolio de los especialistas, silencio de los no especialistas”

La reflexión de los docentes en cada reunión técnica, realizada en el Centro escolar, debe llevar a la toma de decisiones, señala González Manjón (1998). Por lo que, en conjunto, sin menospreciar el trabajo de uno y otro, los docentes deben decidir respecto a mejoras en los aspectos de actuación docente en el aula y el manejo de las estrategias específicas.

En el caso del CAM de Audición y Lenguaje, dentro de las reuniones técnicas se observan grupos separados. Michael Fullan y Andy

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

Hargreaves (1999), lo refieren como una “balcanización” en la escuela; es decir, una cultura hecha de grupos separados y, a veces, rivales, que maniobran para alcanzar una posición de supremacía, como ciudades, estados independientes, vagando conectados. Que no permite ver la efectividad, sobre todo, del uso y aplicación del programa, dentro de las diversas expectativas del cuerpo docente.

Marchessí (1987), hace alusión a un aspecto que, dentro de las posibilidades de la escuela, deben considerarse: la preparación del docente, condición que también el programa de GIEH establece. Sin embargo, en la escuela se observa que el dominio de conocimientos de elementos específicos en relación a la educación del sordo considerado, por los especialistas en el área como secreto institucional. Lo que implica, según sus propias argumentaciones, que sólo se obtenga una profesionalización en aulas universitarias. En consecuencia, es imposible compartir conocimientos en los trabajos colegiados dando como resultado reuniones que se enfrascan en discusiones sobre lo que se debe hacer y no se hace.

Perkins (1995) menciona que una escuela inteligente o en vías de serlo no puede centrarse sólo en el aprendizaje reflexivo de los alumnos, sino que debe ser un ámbito informado o dinámico que también proporcione un aprendizaje reflexivo a los maestros.

La desvalorización del trabajo docente en el aula, ocasiona que no se vea, realmente, la trascendencia del mismo, en su realización bajo perspectivas conceptuales de enseñanza aprendizaje diferentes.

En conclusión, la reflexión que se espera por parte de los docentes sobre cómo debe gestarse ese proceso de comunicación en el aula

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

con los alumnos, se centra más en “ver la frecuencia de errores” en la que incide el docente no especialista, al no desarrollar la metodología planteada en el programa de GIEH; obteniendo, como consecuencia, un estancamiento, en lugar de buscar la transformación desde el propio consenso del personal docente del centro escolar. Es decir, los docentes deberían no sólo tomar decisiones en conjunto, sino ir evaluando los logros y dificultades que se gestan en cada ciclo escolar, al ir desarrollando el programa de GIEH, mejorar esas dificultades, compartir aciertos y desaciertos de acuerdo a la experiencia en el aula.

El alumno tiene que desarrollar estrategias que le proporcionen herramientas en su proceso de comunicación. Estas herramientas no sólo deben considerar aspectos¹⁴ de lenguaje verbal, sino todo un conjunto de formas de comunicación ¹⁵que permita el acceso de contenidos.

Los niveles de conceptualización se disparan, en ocasiones entre los mismos alumnos, esto se debe a la habilidad que el niño ha desarrollado. En otras ocasiones se debe que ser más constante con los niños que presentan más dificultades de tal forma que el padre de familia se involucre en la tarea.

En el siguiente apartado se abordan los procedimientos que se utilizan en el aula en relación a la metodología del programa de GIEH que

¹⁴ Los aspectos a los que referimos son las actividades de lectura labial, adiestramiento auditivo, articulación, etc. Todas las técnicas que son utilizadas para producir un lenguaje verbal en el niño sordo.

¹⁵ Estas formas de comunicación son los gestos, la mímica, señalizaciones o en todo caso, dramatizaciones cotidianas que permiten obtener información. Sin dejar de lado la importancia del lenguaje de señas y el lenguaje escrito.

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

implica el uso de materiales y estrategias acordes con la representación del lenguaje oral.

3.3.8. Los criterios de los procedimientos didácticos en el aula. Por fin, el camino hacia el dorado.

Los procedimientos ocupan un lugar central. Refieren a cómo enseñar el elemento curricular, por lo que González Manjón (1995), señala que son las vías más representativas que utilizamos para dar a conocer un determinado elemento o contenido.

Considera que los procedimientos didácticos son todas esas modificaciones que realizan los docentes para asumir el currículo en el aula: la introducción de actividades complementarias, introducción de actividades previas e introducción de actividades alternas. Todas estas, alternadas con actividades grupales o individuales.

En el video se observó que dentro del aula se realizan en un primer momento, actividades grupales y posteriormente se individualiza cada actividad.

Lo que permite la utilización de actividades de introducción de los elementos a trabajar. Los procedimientos que se utilizan en un primer momento, consiste en ir dando pistas contextuales. Éstas se hallan contenidas en letreros de las rutinas que se van desarrollando.

EJEMPLO:

CALENDARIO

NOTICIA

ESTADO DEL TIEMPO

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

Dichas pistas contextuales o letreros son ubicados en un espacio determinado. De tal forma que el niño pueda tener una referencia y noción de lo que se va a trabajar.

(ONP/RT/ 17-10-01)

También se hace uso constante de actividades complementarias a través del lenguaje escrito representado simbólicamente. Las actividades se realizan en el pizarrón con otros elementos concretos y posteriormente se plasma en el cuaderno estipulado con el color correspondiente del área en estudio; como se observa en el siguiente evento:

MAESTRA: (pasa a uno de los niños. Pregunta en forma oral. Señala con el dedo cada palabra que va pronunciando).

NIÑO: (toma una caja de material, se dirige al pizarrón. Busca y saca las figuras correspondientes y pega en el pizarrón la respuesta. Toma una flecha roja, la coloca hacia abajo. Toma la flecha verde la coloca hacia abajo)

MAESTRA: (interviene, mueve la flecha verde hacia atrás debajo de la palabra día) ¿qué día? (pregunta verbalmente).

NIÑO: (toma los dibujos de la caja. Saca un rectángulo amarillo, lo coloca debajo de la palabra "es hoy").

MAESTRA: (frente al grupo) ¡fíjense! ¡Vamos a leer! (señala los dibujos) hoy....es....miércoles.

(VIDEO/4:28:12 min/17-03-02)

Obsérvese que la participación de la maestra es constante al realizar preguntas, esperar respuestas, conflictuar al niño para obtener una comunicación, en relación al objetivo que se está trabajando.

Los niveles de abstracción de cada una de las actividades, se formulan a partir de una forma verbal, representada simbólicamente con dibujos, códigos, señales o gestos, que sirven de pista visual al niño,

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

al enfrentarse a la tarea. Dentro de éstos, son consideradas el uso de flechas con colores rojo y verde con direcciones diferentes, dependiendo de la noción temporal. Estos elementos tienen un significado diferente en su forma, uso y momento de utilización. También se utilizan círculos pequeños y grandes que permiten darle secuencia a la entonación y énfasis del lenguaje oral. Esta forma de representación es llamada "ritmo". Los materiales permiten representar códigos lingüísticos facilitando el desarrollo del lenguaje expresivo y el contacto con el lenguaje escrito representado simbólicamente.

Si la actividad no ha sido comprendida el docente va facilitando pistas, haciendo uso de elementos como palmadas, cuestionamientos e instrumentos que faciliten la comprensión del lenguaje y el contenido. Obsérvese:

MAESTRA: vamos con las palmas. Vamos a ir poniendo ahí. ¡Fíjate! (le da unas jícaras al niño y se dirige al grupo) ¿a ver éste? ¡Vamos a ver! Todos con las manitas ¡fíjense el ritmo!

Hoy (palmada) es (palmada) miércoles (palmada fuerte y dos suaves)



NIÑO: (toma de la caja un círculo grande y lo coloca debajo de la palabra hoy)

MAESTRA: (vuelve a sonar las jícaras cerca del oído dictando) miércoles.

NIÑO: (saca dos círculos chicos y uno grande y coloca el grande primero y los dos chicos después).

MAESTRA: vamos a leer ¡fíjate! (le da las jícaras al niño y se dirige al grupo) ¿a ver este? ¡vamos a ver! Todos con las manitas ¡a ver fíjense!

NIÑOS: (todos aplauden con sus manos)

MAESTRA: Hoy es ¡no; no está bien! ¡fíjense!

NIÑOS: (imitan con sus palmas a la maestra)

(VIDEO/ 5: 15:53 min/17-03-02)

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

Las intervenciones del docente y los cuestionamientos son constantes en el grupo, tanto de forma individual como grupal.

Otra estrategia utilizada para presentar la información de la tarea es organizar los pasos sucesivos que la componen. Esto es considerado por los docentes como una parte principal, destacando ciertos pasos que permitan ir facilitando el camino, al niño, en cada actividad. Los pasos que argumentaron son:

- ◆ Usar fajillas, éstas se pondrán a la altura de la boca
- ◆ Articular la palabra
- ◆ Ir haciendo el movimiento de la fajilla en cada entonación silábica que se va emitiendo.
- ◆ Voltear el rótulo, donde habrá un espacio correspondiente para que el niño emita la respuesta.

Estas consideraciones y recursos no reflejan su uso en el aula. Los procedimientos son más específicos con el uso del pizarrón y la expresión verbal continúa, así como los señalamientos individuales o grupales, por lo que el niño tiene que prestar más atención en lo que el maestro expresa; es decir, leerle los labios.

Todas las actividades implican la modificación y adaptación de materiales. En el aula se hace uso del pizarrón, se escribe la pregunta y se reproduce, en forma oral, a todo el grupo. La docente emite el nombre de un niño, el niño pasa al pizarrón y va representando la respuesta. Después de haberlo representado en forma simbólica, se cuestiona al grupo o se refuerza la actividad de forma general. La maestra cuestiona continuamente, pregunta, señala y enfatiza los aciertos o desaciertos del alumno.

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

Cada una de las actividades lleva un proceso sistemático de presentación, haciendo que la clase se torne lenta. Las actividades presentadas varían dependiendo del grado, de dificultad, de tal forma que se lleve al niño a la representación escrita, de forma convencional, sin las pistas (círculos, flechas, dibujos).

Las actividades que se plantean dentro del aula son diversas. Dentro de éstas se consideran las que se relacionan con la metodología que prescribe el programa: adiestramiento auditivo, lectura labio facial, articulación y actividades que desarrollen la sensopercepción de los alumnos.

Marchessi (1987) plantea que, al niño sordo, debe proporcionársele estas experiencias, utilizando vías compensatorias: vista- vibraciones, y multiplicando las situaciones en el que el ritmo esté presente, para así intentar aproximaciones a la experiencia del oyente.

Añade que debe emplearse instrumentos de percusión, lo suficientemente graves e intensos, para que puedan percibirse, por todo el cuerpo, estructuras rítmicas distintas.

Las actividades de adiestramiento auditivo, implican un procedimiento donde el docente tiene que hacer uso del espacio del aula y observar la respuesta que da el niño por vía auditiva, en relación a los sonidos de los objetos, como se observa en la siguiente actividad:

MAESTRA: (se coloca atrás del niño, toma la parte superior del hombro, suena la jícara al ritmo de cada sílaba de la palabra)

NIÑO: (busca los círculos y los coloca debajo de la palabra)

MAESTRA: ¡vamos a ver, fíjense! (señalando los círculos, se coloca atrás del niño y hace el sonido rítmico)

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

NIÑO: (emite la respuesta al sonido)

NIÑOS: (suenan las palmas)

(VIDEO/5:50:34 min/ 18-03-02

Marchesi (1987), menciona que el niño debe emitir algún tipo de respuestas, al percibir el sonido determinado. Por lo que, todas las experiencias deber plantear, desde estímulos más difíciles de percibir, como instrumentos, objetos, juguetes.., hasta a la voz humana que requiere considerar un esfuerzo de atención.

Los docentes deben tener un conocimiento de todos estos aspectos, para brindar al niño cada vez más experiencias que lo lleven al conocimiento del lenguaje de los oyentes.

Las actividades de lectura labio facial, también planteadas en el aula, requieren de un grado mayor de atención. El niño debe observar al maestro de frente, sobre todo a la cara. Esto permitirá al niño obtener la información, de acuerdo al movimiento de los labios que realiza el maestro. En un primer momento el niño puede imitar los movimientos de los labios sin emitir voz, como se observa en el siguiente evento:

MTRA. ¡Hola! ¿Cómo estás?

NIÑA: (repite) ¡Hola! ¡Bien!

MAESTRA: ¿Cómo te llamas?

NIÑA: (imita con gesticulaciones su nombre sin sonido)

MAESTRA: (repite en forma silábica el nombre de la niña) Lu pi ta.

(ONP/ GRUPO/ 18-03-02)

Estos eventos permiten tener una visión del trabajo cotidiano con el niño sordo preescolar. Implica, una serie de procedimientos, aunados a una metodología que pretende desarrollar habilidades lingüísticas en el lenguaje oral. Ello exige que la actuación del docente sea de forma

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

efectiva; y compromete a los docentes, a obtener más conocimientos sobre lo que implica cada una de las actividades específicas, así como el objetivo que tiene el programa.

3.3.9. Las actividades grupales e individuales, un apoyo organizativo en la dinámica del aula.

Abalo y Bastida (1994), mencionan que uno de los aspectos a tener en cuenta en la programación, es considerar los objetivos y contenidos organizados. Lo que lleva a realizar actividades de enseñanza aprendizaje variadas y clasificadas en grupales e individuales.

La organización de una clase, con niños sordos preescolares, debe imponer reglas comunes y admitidas por todos, puesto que el niño realiza un proceso de adaptación del trabajo que se desarrolla en el aula y tiene que entender este proceso.

Calvo Rodríguez (1997), refiere que esta organización se da mediante agrupamientos y organización de los elementos determinados directamente por una estructura didáctica, articulada a partir del programa.

Blanco (1992), menciona las características de los agrupamientos y las formas en que se gestan en el desarrollo de la clase considera tres tipos:

- ◆ GRAN GRUPO: Donde la intención es presentar un tema y el docente dinamiza al grupo y lo conduce.
- ◆ PEQUEÑO GRUPO: El cual permite introducir nuevos conceptos con grados de dificultad, y se ajusta al ritmo y estilo de

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

aprendizaje. El docente orienta, da instrucciones para desarrollarlas.

- ◆ TRABAJO INDIVIDUAL: Esta organización permite personalizar y afianzar los conceptos de forma individual; se genera este cuando el niño realiza la tarea.

La atención del niño sordo preescolar, en el aula, conduce a una serie de modificaciones continuas en el contexto. Estas modificaciones permiten a entender que el docente tiene que utilizar planteamientos diversos constantemente. De tal forma que, cada vez, proporcione más efectividad el desarrollo del programa de GIEH. Dentro de esos planteamientos se han considerado los siguientes:

- ◆ El ambiente físico del aula
- ◆ Los recursos materiales y personales del aula.
- ◆ La programación y métodos de trabajo.
- ◆ Las actividades de enseñanza aprendizaje
- ◆ Las relaciones que se establecen
- ◆ El estilo de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte se existen criterios que modifican significativamente a:

- ◆ La metodología
- ◆ Los contenidos
- ◆ Las estrategias de comunicación
- ◆ Los criterios de evaluación
- ◆ Los procedimientos en el aula para plantear cada una de las actividades.

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

En conclusión, las adecuaciones curriculares, en el niño sordo preescolar, están muy ligadas a la necesidad de establecer un proceso de comunicación, que permita el logro de contenidos académicos. Sin embargo, implica también una gran responsabilidad, cuando el método a desarrollar tiene que enfrentar una serie de técnicas que faciliten el desarrollo del lenguaje oral. De ahí la importancia de utilizar recursos visuales, aunados a cada técnica, que permitan, ir interpretando, paso a paso, lo que sucede alrededor, y, por lo consiguiente, el significado que se le da a cada objeto, acción o evento.

Esto implica que la toma de decisiones, acerca del método a utilizar, para establecer un código lingüístico como alternativa de comunicación, sea complejo; sobre todo si éste posee la gran responsabilidad de hacer hablar a los niños sordos, lograr la comprensión e interpretación del lenguaje verbal y proporcionar un grado significativo de representación del lenguaje tanto escrito como oral en todos sus aspectos.

El contexto escolar debe considerar un espacio en el que pueda ir realizando, paulatinamente, un proceso de evaluación de las necesidades de su población atendida. Para que, en determinado momento, dé inicio a un proceso de rediseño del programa GIEH, el cual refleje la reflexión conjunta de los docentes, realizada con la experiencia de cada ciclo escolar.

El cuerpo docente debe inmiscuirse en un trabajo colegiado para compartir conocimientos. Los maestros especialistas pueden coadyuvar al proceso de actualización del maestro no especialista, que reflexiona su actuación en la práctica. El monopolio del

Las adecuaciones curriculares en el aula, una mirada atrás de la cerradura.

conocimiento sólo conduce al fracaso rotundo del proceso de transformación y no permite abrir una puerta que de acceso a la escuela real y no a la que simula ser. Un docente capaz de reconocer sus errores y sus aciertos en la práctica educativa, mostrará un nivel de transformación consigo mismo, en el reto que implica el trabajo en el aula.

CONCLUSIONES

La política de integración educativa ha abierto una puerta a todos aquellos sujetos que presentan necesidades educativas, como los derivadas de la discapacidad auditiva en nuestro caso, para que accedan al currículo y adquieran conocimientos acordes a su edad y nivel de escolarización.

Con ello, se generan compromisos y retos en las instituciones educativas y profesionales de la educación, que deben considerarse en la práctica, para mejorar la calidad. Una de las estrategias utilizadas para su consecución, son las adecuaciones curriculares.

En su aplicación, se parte del reconocimiento de las diferencias de cada ser humano. Dichas diferencias deben ser tomadas en cuenta, desde la propia concepción que se tiene del aprendizaje, un proceso que parte de la construcción que realiza el propio sujeto de sus experiencias y representaciones de la realidad con la que interactúa, o aquel que se manifiesta en la acumulación de conceptos que no tienen relación y significado con lo que el sujeto vive.

En la actualidad el concepto del "sordo" ha cambiado de significado, ya no es el etiquetado, el que no puede, el que no habla, el que no escucha; es una persona que tiene todo el derecho de convivir en un espacio que brinda la sociedad y, por supuesto, con la misma capacidad que tiene todo ser humano. De ahí que la elaboración de adecuaciones curriculares permite abrir un espacio para desarrollar esas capacidades. Dicha elaboración plantea ajustes al currículo general.

Se reconoce, en la práctica docente de los profesionales especialistas y no especialistas, que atienden a niños con pérdida auditiva, que este es un proceso sumamente complejo, que requiere de estrategias metodológicas distintas, inherentes a su formación e interpretación del currículum y la adecuación de este.

Estas interpretaciones generan un ambiente bastante difícil para la toma de decisiones y la elección de criterios comunes al elaborar una propuesta de adecuación curricular, o un proyecto de centro. Se parte de supuestos sobre como debe ser la forma de enseñar y que enseñar a los niños con pérdida auditiva, lo que lleva a legitimar e institucionalizar el enfoque que tienen los especialistas en audición y lenguaje, que más que una señal de apertura, de investigación y enriquecimiento de la propuesta curricular, representa un obstáculo que la restringe, la uniforma.

La discusión sobre el enfoque y aplicación de una u otra metodología, oralista, manualista o bimodal, ha contribuido en buena medida a establecer diferencias que han conflictuado las relaciones del personal del CAM.

El origen de estas discusiones deviene de las distintas concepciones que sobre la enseñanza a los niños sordos se ha planteado. Como citan Mcinnes y Treffry (1996:19), la mayoría de los sordos no han podido beneficiarse con una intervención adecuada. Los especialistas se enfrenten al problema de cómo empezar a trabajar y qué trabajar, asumiendo respuestas desde enfoques metodológicos audio-orales frente a los manuales. Sin embargo, es necesario reconocer que no basta con conocer técnicas y métodos específicos, para el desarrollo de una actividad, hay que experimentarlas en la práctica,

reflexionarlas y analizarlas. El uso de una u otra metodología ya sea con un corte oralista, manualista o bimodal, las posturas rígidas, lo que implica que el dominio de cada una de ellas le confiera veracidad ante la práctica.

Sin embargo, que no es el dominio o el uso exclusivo de una metodología que genera el éxito del niño sordo en las aulas; sino toda la reflexión que se realiza desde la propia historicidad de la práctica educativa; dando paso a la transformación de las formas de pensar en relación ¿cómo debemos actuar? y ¿qué debemos trabajar con los niños sordos?

La respuesta a estos cuestionamientos ha sido orientada al diseño y aplicación de adecuaciones curriculares. En el caso de la educación preescolar, la metodología por proyectos, planteada en el PEP '92, no es conocida en su totalidad por los docentes. Por ello, al no conocer el currículo oficial en su estructura y organización, no se articula el currículum general y la propuesta particular del programa que se aplica en el CAM. Realizar dicho análisis implica un compromiso del gremio docente implicado en este proceso. Conocer cada uno de sus fundamentos, estructura didáctica y organización, permite visualizar los alcances, los aspectos a modificar y sus implicaciones.

Retomar los planteamientos del programa del 81 ha sido una estrategia que facilita el trabajo al docente dada metodología que ahí se prescribe. Además, ha brindado a los docentes especialistas y no especialistas del CAM de Audición y Lenguaje, un panorama más amplio para trabajar por unidades temáticas, mismas que se pueden ajustar a un vocabulario desglosado en campos semánticos, para la

adquisición de conceptos. Ésta favorece el desarrollo y comprensión del lenguaje verbal en el niño sordo.

La pregunta central antes de entrar en materia de enseñanza, es: ¿qué tanto conoce el niño lo que le rodea? ¿Tiene establecido un código lingüístico que le permite interpretar y representar la realidad o carece de ella? Para que exista comunicación con el entorno es necesario poseer una significación de él, para comprenderlo; esto lleva a descubrir que la dificultad no está en lo que se va a enseñar, ni en la forma de enseñarlo, sino en establecer un código que permita la comunicación, para transmitir los conocimientos.

Los docentes realizan prácticas educativas diversas, aun contando con la formación especialista o no especialista. El aprendizaje y la enseñanza deben originarse de una mezcla equilibrada de dos ingredientes esenciales: Primero, la disposición de la potencialidad, por parte del niño con pérdida auditiva y otro por la influencia, motivadora y favorecedora, de los ambientes donde se desarrolla. Esto permite considerar que, el proceso de enseñanza aprendizaje con los niños sordos, no es una tarea del maestro especialista, sino también de los no especialistas que conforman el cuerpo docente la educación especial en Chiapas.

La práctica educativa ofrece el panorama de un trabajo bastante complejo, con un proceso temporal, lento y sistemático, que se realizan con el niño sordo; por lo que los docentes especialistas y no especialistas, se ven envueltos en una tarea de profesionalización y compromiso, para desarrollar, en el aula, una serie de estrategias que generen el aprendizaje del niño con pérdida auditiva.

El trabajo que se realiza en un centro escolar, no depende sólo del maestro de grupo, sino también de los padres de familia, y hasta del equipo paradocente. El trabajo entre especialistas y no especialistas, dentro del contexto escolar, en ocasiones impide realizar un trabajo colegiado, ya que se conforman agrupamientos a partir del enfoque o metodología utilizada, o por el dominio en el uso de métodos, programa o contenidos de éste.

El éxito de un proyecto de centro es crear un objetivo en común, como lo menciona Perkins (1995). El compromiso no está en lo que se diga sino en lo que se realice dentro de la misma escuela.

Los retos y compromisos que se vive en los Centros de Atención Múltiple no son privativos de este, por la misma diversidad de los docentes, en las escuelas regulares se experimenta algo similar.

En la actualidad, la pregunta que se plantea en las aulas es ¿cómo aprende el niño sordo? y por otro lado ¿qué aprende? A partir de estas interrogantes he concluido que la forma de aprender es la misma en todos los sujetos, lo que varía es el procedimiento para favorecer la construcción de un conocimiento que le lleve a un aprendizaje. Es decir, los procedimientos que emplea el docente en el aula variarán de acuerdo a las necesidades que presente el niño con pérdida auditiva.

La deficiencia multisensorial requiere de un sistema ajustado a las necesidades específicas del niño y las orientaciones, en general, de la sordera. El retraso cognitivo del niño y su desfase, en relación con el desarrollo del lenguaje implica un tipo de planificación más específica. Por lo tanto, los criterios para establecer qué aprender, están en

relación con la representación de un código lingüístico que le permita inferir, predecir, anticipar, cuestionar, para comunicarse con los demás.

Por consiguiente, el proceso de elaboración de las adecuaciones curriculares se vuelve complejo y quizás cansado, para algunos docentes. Sin embargo, es necesario señalar que esta es la vía que posibilita ajustar el currículum general al niño sordo, por lo que el docente necesita tener claridad sobre qué modificará, así como los criterios y principios en los que se fundamentará su enseñanza.

Un aspecto primario lo constituye la adecuación a los elementos del currículo,¹⁶ que tienen relación con los objetivos y contenidos de enseñanza. Éstos se entrelazan en una estructura metodológica para su desarrollo en el aula.

Dicha estructura ofrece una serie de pasos para organizar la clase y especifica la utilización de materiales para el desarrollo de habilidades en los niños, particularmente en los planos perceptuales y visuales. Estos materiales didácticos tendrán un color específico. Aspecto importante, debido que los niños reciben la información por vía visual. Además, se tendrá que hacer uso constante de señales anticipatorias (Mcines, 1996), que indiquen acciones venideras.

Los elementos anteriores son considerados por algunos autores como los procedimientos que permiten la utilización de estrategias didácticas en el aula, para lograr el objetivo que se plantea en el programa. En el niño sordo se pretende llevar a cabo un proceso de

¹⁶ Entendiendo que nos referimos por supuesto al Plan Curricular del PEP '92.

adaptación, no sólo a la escuela, sino también a un sistema de comunicación que implica una serie de pasos.

Dichos objetivos están relacionados con un método para conducir la clase y llevar, al niño paso a paso, al logro y dominio de un conocimiento. Esto puede lograrse con éxito, si el docente conoce la metodología que plantea un programa. El Programa de GIEH utilizado en el CAM de Audición y Lenguaje, proporciona una gama de métodos utilizados con los niños sordos, dentro del ámbito educativo; lo que obliga al docente a adquirir el conocimiento de cada uno de ellos, para tener una visión más clara de lo que se busca propiciar en el aula.

La adecuación metodológica en el programa permite conocer aspectos a tomar en cuenta en la evaluación. El programa de GIEH, plantea su evaluación desde una perspectiva psicopedagógica. Da como criterios el desarrollo de habilidades de lectura labio facial, adiestramiento auditivo y articulación del lenguaje. Estas habilidades permiten conocer el grado de significación del lenguaje oral en el niño sordo, lo cual se denomina adquisición del concepto en una serie de aspectos representacionales. Es decir, el lenguaje oral obtiene una representación en el niño sordo a través la lectura labio facial: una metodología compleja; así como en el adiestramiento auditivo, donde el niño tiene que desarrollar la habilidad de percibir el sonido por otras vías vibratorias, que permiten, facilitar, en cierto modo, la articulación. Cuando estas fases se complementan entre sí, el lenguaje oral, representado en su forma escrita, empieza a tener significado para el niño sordo.

De ello se concluye que, el trabajo docente, en el aula, consiste en proporcionar elementos al niño para que signifique su realidad en un

medio representacional complejo, que no consiste sólo en una forma de llegar al lenguaje oral u escrito, sino en una serie de elementos que permite darle más significado, en un mundo social que se comunica oralmente.

La comunicación se considera un aspecto primordial al elaborar el proceso de adecuación curricular. Es el elemento de aprendizaje en el niño sordo, si se tiene en cuenta que ha desarrollado una forma de lenguaje que permita comunicarle con su ambiente social.

Al convertirse, también en un elemento de enseñanza, no se puede descartar que las formas de representación sean negativas, sino que permitirán dar más alternativas al niño, para adquirir el proceso de lenguaje escrito, pero con una comunicación que es verbal.

En consecuencia, un aspecto importante antes de realizar cualquier proceso de adecuación curricular, es determinar el tipo de comunicación a desarrollar. Esto apoyará a lo docentes en el planteamiento de una metodología que permita el logro de un código lingüístico.

Aunque al plantear las adecuaciones curriculares se parte de las modificaciones al currículo, también es importante no olvidar las adecuaciones de acceso. Pero no las que se relacionan a la infraestructura del contexto áulico, ni las ayudas técnicas, sino las que implican el desarrollo de una comunicación; es decir, la implementación de un código lingüístico que brinde más oportunidades al sordo y dejar de lado las polémicas, entre una metodología y otra; ya que el hecho de ser especialista o no, o tener un dominio dentro de una metodología utilizada con los sordos no

asegura el éxito de ellos; sino que éste se logra mediante el trabajo que se realiza en conjunto en busca de alternativas que mejoren la calidad de vida de los niños sordos.

En conclusión, todas las modificaciones que se realizan al currículo y se desarrollan en el aula, están relacionadas con la organización que se tiene como centro educativo. Esta organización permitirá que en el aula, se utilice una serie de estrategias didácticas, que facilite brindar conocimientos, procedimientos y representaciones que con el apoyo de otras más específicas como las claves de estructuración, órdenes, y otras; que no dependen, precisamente del uso del lenguaje de señas.

Y aunque impera el desarrollar habilidades para adquirir el lenguaje oral no se descarta que los gestos, mímicas o el lenguaje de señas, sean apoyos lingüísticos, que permitirán al niño sordo construir un andamiaje entre el mundo sonoro y silente. Una comunicación se establece en su mayoría de forma verbal. Sin embargo, el apoyo de otros elementos amplían más la información. De ahí su importancia de generar una serie de posibilidades comunicativas al niño sordo que le permitan construir una forma de representación lingüística para que pueda expresar lo que construye constantemente en su pensamiento.

BIBLIOGRAFÍA

ABALO Valentín y Bastida Francisco. "Adaptaciones Curriculares: Teoría y Práctica" Escuela Española. España. 1994

ALARDÍN, González Susana. "Los procesos de aprendizaje en el niño con problemas de comunicación humana". Programa inicial. Editorial Jus. S. A. de C. V. 1984

ALARDÍN, González Susana. "Los procesos de aprendizaje en el niño con problemas de comunicación Humana". Programa II Básico. Editorial Jus S. A. de C. V. 1983.

ALVARADO Julieta. "Programa de Grupos Integrados para hipoacúsicos" 1993.

BERGER Peter L. Luckmann Thomas "La construcción social de la realidad" Amorrortu editores. Buenos Aires. 1995.

BERTOLINE, Piero y Frabboni Franco. "Nuevas orientaciones para el Currículum de la educación infantil (3 a 6 años)" Paidós Educador. 1990.

BLANCO, R. "Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares". Ministerio de Educación y Cultura, España. 1992.

BRENNAM Wilfred K. "El Desarrollo y aplicación del currículo". México. 1988.

CALVO Rodríguez R. Angel, Martínez Alcolea Antonio. "Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares. Editorial Escuela Española, S. A. 1997.

DOMÍNGUEZ Segovia Jesús y Peñafiel Martínez Fernando Coordinadores. "Desarrollo Curricular y Organizativo en la escolarización del niño sordo." Ed. Aljibe España. 1988.

FLORES Lilián, Berruecos Villalobos Pedro. "El niño sordo en edad preescolar" Identificación, diagnóstico y tratamiento, Guía para padres, médicos y maestros. Trillas. 1991.

FULLAN, Michael y Hargreaves Andy "La escuela que queremos" Los objetivos por los que vale la pena luchar. SEP Biblioteca para la actualización del maestro. México. D.F. Amorrortu Editores. 1999.

FURLAN J. Alfredo. "Metodologías de la enseñanza" En aportaciones a la didáctica a nivel superior. ENEPI-UNAM. 1978. pp. 80-59.

GALINDO, Caceres Jesús. (Coord) Técnicas de Investigación en "Sociedad, Cultura y comunicación." Addison Wesley Longman. México. 1999. P.p. 277-344.

GARCÍA Cedillo Ismael, Et. Al "La integración educativa en el aula regular". Integración educativa. Materiales de Trabajo. S. E. P.: D.G.I.E. 2000.

GARCÍA, P.C. "El currículum en una Escuela integrada para Todos" en: Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar. Universitas, Barcelona. 1993.

GARRIDO L. Jesús. "Adaptaciones Curriculares" Guía para los Profesores Tutores de Educación Primaria y de Educación Especial. CEPE. Madrid. 1993.

GIMENO, Sacristán, J. "El currículum: una reflexión sobre la práctica" 7ª. Ed. 1998.

GONZALEZ, Manjón Daniel. "Adaptaciones curriculares guía para su elaboración". Aljibe Archidona. Málaga, España.1995

HEGARTY, S. Hodgson. A., Clunies-Ross, L., "Aprender Juntos: La integración Escolar" Morata Madrid. 1988.

HERNÁNDEZ Fernando. "El lugar de los procedimientos" en Cuadernos de Pedagogía. No. 172, Barcelona, 1989. pp. 20 -23

LOPEZ Melero, M. "La educación Intercultural: la diferencia como valor" file: //htm/ 18/11/01. Universidad de Málaga.

LÓPEZ, Melero Dr. Miguel (1999) "Diversidad y cultura, una escuela sin exclusiones" Universidad de Málaga. Escrito para una conferencia de Creating a border pedagogy.

LOPEZ, Melero, M. y Guerrero, J.P.: "Lecturas sobre integración escolar y social" Barcelona, Paidos 1992.

LUZ, María Angélica. "De la integración escolar a la escuela integradora. Editorial, Paidos. 1995.

MACOTELA Flores Lilia. Revista de educación. Nueva época. Núm. 11 Octubre. Diciembre 1999. // htm. Integ.. Jalisco.gob.mx.

MARCHESSI Alvaro, Coll César. Et.al. "Desarrollo Psicológico y Educación, III" Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. Edit. Alianza.Madrid 1990.

MARCHESSÍ Alvaro. "El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Alianza Psicología. Madrid. 1987.

McINES John M. Treffry Jacquelyn A. "Guía para el desarrollo del niño sordociego. Siglo XXI editores S.A. 3ª. Ed. 1996.

McKERNAN J. "Investigación- Acción y currículo, Métodos y Recursos para profesionales reflexivos" Ed. Morata, S. L. Madrid. 1999.

MÉNDEZ, L. Moreno ´R. Ripa. "Adaptaciones curriculares en educación infantil. Primeros años." 2ª. Edic. Narcea, S.A. de Ed. Madrid.2001

ORRI DE CASTORINO, Rosa. "La adquisición de la lengua en el discapacitado auditivo". Modos de comunicación en la sordera ceguera. Colección respuestas educativas. Serie Educación Especial Buenos Aires, Argentina 1998.

PÉREZ de Lara Luria "La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial." 1ª Ed. Alertes, S.A. Barcelona 1998.

PÉREZ Serrano Gloria "Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes" I Métodos. 1ª. Ed. La Muralla, S.A. Madrid. 1994

- PERKINS, D. (1995) "La escuela inteligente". Barcelona, Gedsa. 1995.
- RAMIREZ, Camacho Rafael A. "Conocer al niño sordo" Colección educación especial. Ciencias de la educación preescolar y especial. General Pardiñas. Madrid.1982.
- ROMERO Contreras Silvia y Nasielsker Leizorek Jenny. "Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva" Fondo Mixto de Cooperación Española. México. 2ª ed. 2002.
- S.E.P. Antología de Educación Especial. "Evaluación del factor preparación profesional" Enero. 2000.
- S.E.P. "Programa de grupos integrados específicos para hipoacúsicos. México.1993.
- S.E.P. D.G.E.E. Departamento de Educación Especial. "Lineamientos de los Servicios de Educación Especial para responder a las necesidades educativas especiales". Tuxtla Gutiérrez, Chis., Agosto, 1999.
- S.E.P. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica. "La comunicación y el lenguaje, aspectos teóricos y prácticos para los profesores de educación básica. México. España. Cooperación Española. 1999.
- S.E.P. Programa de Actualización Permanente. "Curso Nacional de Integración Educativa". Lecturas, México. D. F. 2000.
- SAINT-OGGIE Michel. "¿Yo explico pero ellos... aprenden. Biblioteca para la actualización del maestro. S. E. P. México. 2000.
- SILVERMAN, Richard S. Hallowwell Davis. "Audición y Sordera"2a. ed. La prensa Médica, S. A. México. 1985.
- STENHOUSE Lawrence "Investigación y desarrollo del currículum" Col. Pedagogía. Madrid. 1984.
- TORRES Rosa María. "Qué y Cómo aprender" S.E.P. Biblioteca, México. 1998

U.P.N. Antología Básica. "Institución y Currículum". Maestría en Integración Educativa. 2000.

U.P.N. Antología Básica. "Las intervenciones pedagógicas y las necesidades educativas especiales." Maestría en Integración Educativa. 2000.

U.P.N. Antología Maestría Desarrollo Educativo Vía Medios, "Seminario de Temas Selectos", 3er. Semestre. Esp. Integración Educativa. Tuxtla Gutiérrez, Chis. Nov. 2001.

ANEXOS

**PROGRAMA DE GRUPOS INTEGRADOS ESPECIFICOS PARA HIPOACUSICOS
ESQUEMA SOBRE LAS UNIDADES DE TRABAJO**

UNIDADES	TEMAS	VOCABULARIO	CLAVES DE ESTRUCTURACIÓN
INTEGRACIÓN DEL NIÑO A LA ESCUELA	NOMBRES	NOMBRES DE LOS NIÑOS, MAESTROS Y PADRES DE FAMILIA	QUIEN
	MOBILIARIO DEL SALÓN	PIZARRÓN, SILLA, MESA, PUERTA, VENTANA	QUE
	COLORES	ROJO, AZUL, MORADO, AMARILLO, VERDE, ANARANJADO, ROSA, CAFÉ, BLANCO.	COMO
	CONCEPTO DEL TIEMPO	HOY, AYER, MAÑANA	CUANDO
	ESTADO DEL TIEMPO	HAY SOL, ESTA NUBLADO, ESTA LLOVIENDO.	COMO
	VERBOS	HACE, ESTA, HAY, TRAJO	VERBOS
EL CUERPO HUMANO	PARTES DEL CUERPO	OJOS, PELO, BOCA, NARIZ, OREJAS, CUELLO, BRAZOS, MANOS, PIERNAS, PIES.	QUE
	HÁBITOS DE ASEO	BAÑO, PEINAN, LAVO LOS DIENTES, LAVO LA ROPA, LIMPIO, SUCIO. ENFERMO, SANO.	QUE HACE (VERBOS)
	LA SALUD	PANTALON, VESTIDO, FALDA, SWETER, ZAPATOS, BLUSA, CALZON, SHORTS, CINTURON, TENIS.	COMO
EL VESTIDO	PRENDAS DE VESTIR		QUE
	CONCEPTO DE NÚMERO TAMAÑO Y GROSOR	UNO, DOS, TRES, CUATRO, CINCO, SEIS. GRANDE –CHICO, LARGO-CORTO, MUCHO-POCO,	CUANTOS
	VERBOS	TENER	YO TENGO

ESTRUCTURA METODOLÓGICA DEL PROGRAMA DE GIEH

CONTENIDOS	TÉCNICAS DE ENSEÑANZA	METODOLOGÍA DIDÁCTICA	EVALUACIÓN
<p>Los contenidos se desglosan en seis unidades temáticas. En los temas se plantea un vocabulario específico para cada unidad conformada por campos semánticos. Considerando que con el desarrollo del programa el niño sordo adquiera alrededor de 100 palabras como vocabulario básico. Cada palabra nueva en adquisición se considera dentro de los rubros de las unidades y en los campos semánticos correspondientes.</p>	<p>Las técnicas de enseñanza son aquellas que se relacionan con la adquisición y desarrollo del lenguaje oral. Dentro de éstas técnicas se consideran aquellas que desarrollen habilidades de:</p> <p>Lectura labio facial.</p> <p>Educación perceptual.</p> <p>Psicomotricidad</p> <p>Conocimientos lógicos matemáticos.</p> <p>Lectura y escritura.</p>	<p>La metodología utiliza un modelo oralista y perceptual. Considera la organización y uso de materiales adecuados para desarrollarla con los alumnos. Utilizan cuadernos con colores específicos para identificar el área a trabajar ejem:</p> <p>Rosa: VOCABULARIO Rojo: CALENDARIO Y ESTADO DEL TIEMPO. Verde fuerte: ESTRUCTURACIÓN DEL LENGUAJE. Verde Claro: LECTO-ESCRITURA. Blanco: EJERCICIOS MUSCULARES. Morado: PERCEPCIÓN Negro: MATEMÁTICAS</p> <p>El docente hace uso de las claves de estructuración pegadas en un espacio dentro del aula y en forma visible para el alumno. Las órdenes. Se presentan de forma gradual Estas son dibujos de acciones con dibujos y letreros que manifiestan la tarea. .</p>	<p>La evaluación se realiza de forma psicopedagógica. Lo que implica tomar en cuenta los niveles cognitivos del alumno en relación a la lengua oral y escrita en sus diversos niveles. Así como también el desarrollo de las habilidades de lectura labio facial, articulación y adiestramiento auditivo. Esto permitirá hacer la conformación de grupos. De tal forma que se agrupen con niveles de homogeneidad en relación a éstos criterios. Las evaluaciones se realizan al inicio de cada ciclo escolar y al final de éste para ubicar a los alumnos en los grupos. Existe una a nivel de ingreso a preescolar y una a ingreso a primaria. En los niveles de primaria cada grado tiene una respectiva.</p>

