



Universidad Virtual
Escuela de Graduados en Educación

**Elementos Metodológicos Utilizados en el CREE que Pueden
Transferirse al Aula Regular para la Integración de Niños con
Necesidades Especiales**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación, con acentuación en Desarrollo Cognitivo

Presenta:

Alicia Morales Peñaloza

Asesor tutor:

María Catalina Cirilo Aguilar

Asesor titular:

Armando Lozano Rodríguez

Toluca, Estado de México; México

Noviembre de 2010

Dedicatorias

- *A mis padres:* Por haberme dado la vida, enseñarme a valorarla, enfrentarla y disfrutarla al mismo tiempo. Sé que ya no están presentes, pero su recuerdo permanecerá por siempre a mi lado.
- *A mis hermanos:* Porque como segundos padres, me han enseñado que el trabajo, la dedicación y el sentido de la responsabilidad tiene su recompensa. Porque siempre me han brindado su cariño y apoyo incondicional y porque han sido una fuente importante de inspiración, un gran ejemplo a seguir.
- *A Lalo:* Porque me demostró lo que significa el amor incondicional y me enseñó a valorar y a darle sentido a otros aspectos de mi vida.
- *A mis amigas:* porque aunque no hay un lazo de sangre, nos une un vínculo de verdadero cariño, que subsiste a pesar del tiempo y la distancia.

Agradecimientos

- Un agradecimiento muy especial a la maestra Cata, por sus palabras de aliento, y todo el apoyo brindado para que pudiera culminarse el presente.
- A la maestra Rosy, porque fue el pilar inicial del trabajo y me apoyó a colocar la primera piedra.
- Al maestro Lozano, porque me permitió formar parte del proyecto, un proceso de invaluables aprendizajes.
- Al Tecnológico de Monterrey por las facilidades que nos brindaron para que pudiésemos cursar la Maestría en convenio con el Gobierno del Estado de México. Una gran oportunidad que estuvo llena de maravillosas experiencias y significativos aprendizajes.

Integración de Niños con Necesidades Especiales a las Aulas Regulares

Resumen

La presente investigación de tipo cualitativo en la modalidad de estudio de caso, se enfocó al análisis del proceso de integración de una alumna con discapacidad auditiva severa (sordera) en la modalidad de integración combinada en una escuela pública, para conocer las dificultades a las que se estaba enfrentando esa alumna al intentar integrarse a un aula regular y posteriormente conocer cuáles eran las estrategias que se empleaban para lograr mejores aprendizajes en los alumnos con sordera en un Centro de Rehabilitación y Educación Especial, y finalmente rescatar los elementos metodológicos utilizados en dicho centro que podrían transferirse a la práctica pedagógica del aula regular.

Para el análisis de los resultados, se utilizó la técnica de triangulación y poder entrelazar los datos recogidos a través de diferentes medios, lo que permitió ver la situación desde diversos ángulos. Por un lado, se obtuvo información a través de la aplicación de entrevistas semi estructuradas a los docentes para comprender qué adecuaciones curriculares realizaban y qué estrategias empleaban para lograr mejores aprendizajes en sus alumnos.

Por otro lado, se realizó observación no participante y obtener datos que no se habían considerado en la entrevista con el fin de poder cruzar información entre lo que la docente comentaba que realizaba, lo que plantea la Teoría y lo que se lleva a la práctica. Asimismo, se realizó entrevista a los alumnos con sordera para conocer su perspectiva de los requerimientos que ellos demandan.

Índice

| | |
|---|----|
| Resumen | iv |
| Capítulo I. Planteamiento del problema | 1 |
| Contexto..... | 1 |
| <i>Contexto de la escuela regular</i> | 1 |
| <i>Contexto del CREE</i> | 2 |
| Planteamiento del problema..... | 3 |
| Preguntas de investigación..... | 8 |
| <i>Pregunta de investigación</i> | 8 |
| Objetivo general..... | 9 |
| Objetivos específicos..... | 9 |
| Justificación..... | 10 |
| Limitaciones..... | 11 |
| Capítulo II. Revisión de la literatura | 13 |
| Antecedentes de la atención de las personas con discapacidad..... | 13 |
| Marco teórico..... | 17 |
| <i>¿Quiénes son las personas con discapacidad auditiva?</i> | 17 |
| <i>Dificultades de la discapacidad</i> | 19 |
| <i>Metodologías empleadas en niños con sordera</i> | 21 |
| 1. Método de oralización..... | 21 |
| 2. Comunicación simultánea..... | 22 |
| 3. Método Bicultural –Bilingüe..... | 23 |
| <i>Lengua de Señas Mexicanas</i> | 25 |
| 4. Modalidades de la integración..... | 28 |

| | |
|--|----|
| 5. Adecuaciones curriculares..... | 30 |
| Tipos de adecuaciones curriculares..... | 32 |
| 6. Propuesta curricular adaptada..... | 33 |
| 7. Aula regular y aula de recursos..... | 35 |
| Capítulo III. Metodología | 36 |
| Descripción del enfoque metodológico..... | 36 |
| Participantes..... | 37 |
| Instrumentos y recolección de datos..... | 39 |
| <i>Entrevistas</i> | 39 |
| <i>Observación</i> | 41 |
| Procedimientos..... | 41 |
| Capítulo IV. Análisis y discusión de resultados | 43 |
| Análisis de los resultados..... | 43 |
| Discusión de los resultados..... | 44 |
| <i>Tipo de instrucciones</i> | 44 |
| <i>Metodología utilizada por los docentes</i> | 50 |
| 1. Criterio de compensación..... | 50 |
| 2. Criterio de probabilidad..... | 59 |
| 3. Criterio de autonomía y funcionalidad..... | 62 |
| 4. Criterio de sociabilidad..... | 65 |
| 5. Criterio de significación..... | 68 |
| 6. Criterio de variabilidad..... | 77 |
| 7. Criterio de preferencias personales..... | 81 |
| 8. Criterio de adecuación a la edad cronológica..... | 83 |

| | |
|---|-----|
| 9. Criterio de transferencia..... | 85 |
| 10. Criterio de ampliación de ámbitos..... | 86 |
| <i>Tipo de materiales</i> | |
| <i>Evaluación</i> | |
| Validez interna y externa..... | 90 |
| Alcances y limitaciones..... | 91 |
| Capítulo V Conclusiones | |
| Fortalezas y Debilidades de Ambos Sistemas..... | 95 |
| <i>La escuela regular</i> | 96 |
| <i>El CREE</i> | 96 |
| Recomendaciones..... | 99 |
| Recomendaciones para estudios futuros..... | 102 |
| Referencias | 104 |
| Apéndice A..... | 108 |
| Apéndice B..... | 109 |
| Apéndice C..... | 113 |
| Apéndice D..... | 119 |
| Apéndice E..... | 122 |
| Apéndice F..... | 124 |
| Apéndice G..... | 125 |
| Apéndice H..... | 129 |
| Apéndice I..... | 133 |
| Apéndice J..... | 135 |
| Apéndice K..... | 137 |
| Apéndice L..... | 139 |

| | |
|------------------------|------------|
| Apéndice M..... | 142 |
| Apéndice N..... | 143 |
| Apéndice Ñ..... | 145 |
| Currículum..... | 147 |

Índice de tablas y figuras

Figuras.

| | |
|--|----|
| Figura 1: Esquema de modelos de atención de alumnos con discapacidad | 15 |
| Figura 2: Representación de actividad de matemáticas..... | 46 |
| Figura 3: Configuración: Posiciones que adquiere la mano al realizar una seña..... | 53 |
| Figura 4: Ejemplo de registro para señalar cómo se realiza una seña..... | 54 |
| Figura 5: Ejemplo de un ejercicio de español signado realizado en el pizarrón | 75 |
| Figura 6: Gráfica comparativa del número de docentes que realizan, no realizan o están en proceso de realizar adecuaciones curriculares atendiendo los criterios de Puigdemívol..... | 91 |

Tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1: Clasificación de pérdidas auditivas por su grado (escala internacional)..... | 17 |
| Tabla 2: Clasificación de pérdidas auditivas por su grado (Anderson y Matkin)..... | 17 |
| Tabla 3: Clasificación de pérdidas auditivas por su localización..... | 18 |
| Tabla 4: Ejemplo de registro para señalar cómo se realiza una seña | 52 |
| Tabla 5: Análisis de datos obtenidos de acuerdo al primer criterio de Puigdemívol: de compensación..... | 57 |
| Tabla 6: Análisis de datos obtenidos de acuerdo al segundo criterio de Puigdemívol: de probabilidad de adquisición..... | 61 |

| | |
|---|----|
| Tabla 7: Análisis de datos obtenidos de acuerdo al tercer criterio de Puigdellívol: de autonomía-funcionalidad..... | 63 |
| Tabla 8: Análisis de datos obtenidos de acuerdo al cuarto criterio de Puigdellívol: de Sociabilidad..... | 67 |
| Tabla 9: Equivalencia de los colores que se utilizan en las claves GIEH | 69 |
| Tabla 10: Pasos para enseñar las claves GIEH..... | 71 |
| Tabla 11: Análisis de datos obtenidos de acuerdo al quinto criterio de Puigdellívol: de Significación..... | 76 |
| Tabla 12: Ejemplos de imágenes que se utilizan en el calendario interactivo..... | 78 |
| Tabla 13: Ejemplo de calendario interactivo..... | 79 |
| Tabla 14: Análisis de datos obtenidos de acuerdo al sexto criterio de Puigdellívol: de Variabilidad..... | 81 |
| Tabla 15: Análisis de datos obtenidos de acuerdo al séptimo criterio de Puigdellívol: de Preferencias personales..... | 83 |
| Tabla 16: Análisis de datos obtenidos de acuerdo al octavo criterio de Puigdellívol: de Adecuación a la edad cronológica..... | 84 |
| Tabla 17: Análisis de datos obtenidos de acuerdo al noveno criterio de Puigdellívol: de Transferencia..... | 86 |
| Tabla 18: Análisis de datos obtenidos de acuerdo al décimo criterio de Puigdellívol: de Ampliación de ámbitos..... | 88 |

Capítulo I

Planteamiento del problema

Contexto

La investigación se llevó a cabo en dos espacios: una escuela pública regular y un Centro de Rehabilitación y Educación Especial (en adelante se hará referencia a este centro como CREE). En la escuela regular, el estudio se enfocó a conocer las dificultades a las que se estaba enfrentando una alumna con discapacidad auditiva severa (sordera), para poder integrarse a un aula regular en la modalidad de integración combinada cuyas características de integración se explicarán más adelante.

En el CREE la finalidad fue conocer ¿qué estrategias se empleaban para lograr mejores aprendizajes en los alumnos con sordera?, en donde se llevaba a cabo la integración de niños con sordera e hipoacusia en la modalidad de tipo centro específico y en el que se encontraba personal de muchos años de experiencia en el área de audición, para poder finalmente rescatar los elementos metodológicos utilizados en dicho centro que podrían transferirse a la práctica pedagógica del aula regular.

Contexto de la escuela regular.

La escuela regular es urbana, se encuentra ubicada en el municipio de Metepec, pertenece al sector público y al subsistema educativo estatal en el Estado de México.

La población que asiste a la escuela, corresponde a un nivel socioeconómico medio. La escuela está conformada por 22 grupos: 3 de primer grado, 3 de segundo, 4 de

tercero, 4 de cuarto, 4 de quinto y 4 de sexto grados respectivamente, los cuales tienen una población en promedio de 40 a 45 alumnos.

El estudio se realizó en un primer grado que tenía 40 alumnos. La docente con la formación de licenciatura en educación primaria, contaba con una experiencia de 18 años, los cuales había laborado en grados superiores y era la primera vez que trabajaba en un grado inferior. La escuela se caracterizó por tener una problemática interna donde las relaciones personales entre directivos y docentes, entre docentes y padres de familia, así como entre los propios docentes se encontraban muy deterioradas, por lo que no había un trabajo colaborativo entre ellos.

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (en adelante se hará referencia a esta unidad con sus siglas, U.S.A.E.R.), que atendía la escuela estaba conformada por tres figuras: una psicóloga, una trabajadora social y una directora comisionada que cubría tres funciones: dirección, maestra de apoyo y maestra de lenguaje ya que la unidad no estaba completa. La trabajadora social y la psicóloga asistían a la escuela donde se encontraba la alumna un día a la semana. La maestra de apoyo solo 4, ya que por la dirección comisionada, visitaba 4 escuelas más, por lo que el apoyo que se brindaba no era continuo, pues además la unidad atendía a 30 alumnos en total.

Contexto del CREE.

El C.R.E.E. por otro lado, se encuentra ubicado en un medio urbano en la ciudad de Toluca. La población de este centro en su mayoría pertenece a un nivel

socioeconómico medio y bajo, ya que la mayoría, proviene de diferentes comunidades aledañas a la ciudad. El estudio se enfocó en el único grupo de audición que había en el turno vespertino, por lo que era un grupo multigrado conformado por 7 niños con discapacidad auditiva. La docente que los atendía era de formación psicóloga, aunque tenía 19 años trabajando en el centro, sólo tenía 4 en el área de audición.

Con el fin de completar este estudio y cubrir con el objetivo principal del mismo, se entrevistó a la docente que se había considerado inicialmente observar, pero que por motivos de reubicación del personal del propio centro, ya no fue posible hacerlo. Esta docente tenía 19 años trabajando con niños sordos en el turno matutino dentro del mismo centro, y en el turno vespertino le habían quitado el grupo de niños para encargarse de enseñar Lengua de señas a docentes del subsistema federal.

Planteamiento del problema

Hablar de equidad en la educación, implica necesariamente hablar de la integración de niños con Necesidades educativas especiales a las aulas regulares, lo cual resulta todavía alejado de la realidad.

A pesar de que la integración educativa tiene sus orígenes desde los años 60 en los países desarrollados; y que desde 1994 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) decretó que todos los alumnos tienen derecho a la educación sin importar sus características o dificultades particulares; no se han obtenido los resultados esperados, ya que se continúa negando la inscripción a alumnos con Necesidades Educativas Especiales en las escuelas regulares.

En algunas escuelas aunque los alumnos están inscritos, sólo están “insertados”, mas no integrados por diversas razones. Es decir, físicamente están inscritos en una escuela y dentro de un grupo, pero no forman parte de él.

La integración educativa no sólo implica que los alumnos con discapacidad asistan a una escuela regular, sino que además reciban una educación de calidad acorde con sus necesidades individuales, en un ambiente sociocultural de aceptación y respeto a la diversidad, de modo que puedan desarrollar los conocimientos, las destrezas y habilidades necesarios para llevar una vida digna y plena.

La población que quizá mayor dificultad ha presentado para su integración a las escuelas regulares, han sido los niños con discapacidad auditiva profunda (sordera), en parte porque no existe una cultura de bilingüismo en México como la hay en otros países y la mayoría de los alumnos que son integrados no manejan un sistema de comunicación convencional.

Los alumnos que se integran manejando la lengua de señas mexicana son pocos y además se enfrentan a un mundo de personas oyentes que no conocen su sistema de comunicación. Y es que los alumnos son integrados a las escuelas regulares sin preparar el ambiente para que la integración se pueda fomentar en mejores condiciones.

Los docentes tanto de educación especial como de regular, se enfrentan al reto de intentar responder a las necesidades de los niños con algún tipo de discapacidad sin una capacitación previa, procuran asesorarse respecto al tipo de atención que deben brindar,

pero esta preparación se va realizando a la par con la atención que se le da al niño con necesidades especiales.

El presente estudio se enfocó al proceso de integración de una alumna con sordera que ingresó este ciclo escolar a primer grado y que no manejaba un sistema de comunicación convencional por lo que su proceso de integración no fue fácil. Aún cuando por parte de la comunidad escolar había aceptación social, la dificultad principal en la integración de la menor habían sido los apoyos que recibía para acceder al currículo y poder comunicarse con ella de forma adecuada, así como lograr que accediera a la currícula del grado, pues cuando se le hablaba, ella presentaba ecolalias, es decir, repetía lo que se le preguntaba. Por ejemplo, si se le preguntaba ¿cómo te llamas? Ella intentaba reproducir los sonidos de la pregunta, de igual forma si se le planteaba la misma pregunta en señas, ella reproducía los movimientos que la maestra de U.S.A.E.R. realizaba.

La escuela contaba con el servicio de la U.S.A.E.R, pero dentro del personal de la misma no había ningún especialista en el área de audición, de hecho no contaban con la maestra de comunicación, pues el personal estaba incompleto, además de que el personal era insuficiente para el número de grupos con que contaba la escuela (22 grupos) y para el número de alumnos que atendía la unidad: 2 alumnos con discapacidad visual (ceguera y debilidad visual), 7 alumnos con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, 3 con trastorno por déficit de atención ,15 con problemas de aprendizaje, y 4 con dificultades en su lenguaje además de la alumna motivo de este estudio, por lo que la atención que se le brindaba a esta última no era continua.

Asimismo, se debían trabajar con la alumna el lenguaje de señas a la par con los propósitos y aprendizajes esperados que se plantean en el Programa 2009 de acuerdo al grado que cursaba.

Los informes de la UNESCO (2008) mencionan que en los países latinoamericanos los planteamientos integradores en educación han sido difíciles, encontrando diversos problemas a los que se han enfrentado para poner en marcha como es debido la integración educativa; siendo la carencia de recursos la principal barrera, por ejemplo: la inexistencia de escuelas, insuficiencia de las instalaciones, falta de maestros, ausencia de personal competente, carencia de material didáctico y ausencia de apoyos, pero al mismo tiempo se menciona que la calidad de la educación depende fundamentalmente del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de la pertinencia de los planes de estudio, la disponibilidad de materiales didácticos y las condiciones del entorno docente.

Larrive citado en Verdugo (1995, p.79) afirma que:

Mientras que la integración puede ser impuesta por la ley, el modo en que el profesor responde a las necesidades de sus alumnos puede ser una variable mucho más poderosa para determinar el éxito de la integración que cualquier estrategia administrativa o curricular.

Partiendo de esta afirmación, se investigó ¿cómo se da el proceso de integración de una alumna con sordera al aula regular?, centrandolo en el estudio en el aspecto de enseñanza-aprendizaje, para conocer qué dificultades estaba presentando la alumna en dicho proceso.

Asimismo, se realizó una comparativa entre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva con esta niña con sordera en una aula regular del subsistema estatal en la modalidad de integración combinada y el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en un CREE, con niños con hipoacusia y sordera en la modalidad de integración de centro en el subsistema federal.

Cabe mencionar que en el Estado de México, por lo menos en el subsistema estatal, sólo se considera válida la integración completa y de centro específico, existiendo limitación por parte de autoridades educativas para que se lleven a cabo otros modelos de integración, por considerar que si el alumno con necesidades especiales sale del aula para trabajar en el aula de recursos con los maestros de U.S.A.E.R, se está actuando en contra de la integración. Sin embargo el que un alumno permanezca en su aula, no garantiza que se encuentre integrado.

Aunque dicha restricción no se encuentra por escrito en ningún documento, en la parte operativa es muy común ese tipo líneas de acción que se dan a nivel verbal, generalizándolo a todos los niños sin considerar sus necesidades.

Se pretendió describir y analizar cómo se está llevando la integración vivida desde “dentro” y no desde una perspectiva de “fuera” como la mayoría de los estudios que tratan el tema de la integración, pues mientras no se conozca el punto de vista de los directamente involucrados, difícilmente se podrán plantear alternativas que den solución a los problemas que se presentan en ese proceso.

Así pues es imprescindible conocer las condiciones bajo las cuales se está intentando llevar a cabo el proceso de Integración, ya en la parte “operativa” y no sólo “teórica” del deber ser.

Ante este panorama, surgen muchas inquietudes que nos obligan a buscar alternativas de solución para poder brindar una atención de mayor calidad a los niños con sordera.

Preguntas de la investigación

¿Qué elementos metodológicos utilizados en el CREE hacen exitoso el proceso de enseñanza aprendizaje en niños con sordera?

¿Cuáles son las dificultades a las que se enfrenta la alumna con sordera en su proceso de integración al aula regular en cuanto a su proceso de aprendizaje?

¿Cuáles son los elementos principales que hacen posible que la integración de los niños sea exitosa en las aulas regulares?

¿Qué adecuaciones curriculares se llevan a cabo en las aulas regulares de los centros educativos que hacen posible un mejor aprendizaje de los niños con sordera?

De lo anterior se puede englobar el presente estudio en la siguiente

Pregunta de investigación

¿Qué elementos metodológicos que se llevan a cabo en el CREE pueden transferirse a la práctica pedagógica del aula regular para lograr la integración de niños con necesidades especiales?

Objetivo general

Identificar los elementos metodológicos que se llevan a cabo en el CREE que puedan transferirse a la práctica pedagógica en el aula regular para lograr la integración de niños con necesidades especiales.

Objetivos específicos

Describir los elementos metodológicos utilizados en el CREE que hacen exitoso el proceso de enseñanza aprendizaje en niños con sordera.

Identificar y analizar las dificultades a las que se enfrentan los alumnos con sordera para integrarse a las aulas regulares en cuanto a su proceso de aprendizaje.

Describir cómo viven el proceso de integración los alumnos con Necesidades Educativas Especiales con sordera en las aulas regulares.

Identificar los elementos principales que hacen posible que la integración de los niños sea exitosa en las aulas regulares.

Identificar cuáles son las estrategias -adecuaciones curriculares- que se emplean para lograr mejores aprendizajes en los alumnos con sordera.

Justificación

Es indudable que el sistema educativo tiene la obligación de brindar una respuesta que esté encaminada hacia el cumplimiento del objetivo de una educación para todos que implica como lo menciona Opperti, R. (2008, p. 13), una evolución hacia la idea que “todos los niños, las niñas y los jóvenes deberían tener condiciones y oportunidades equivalentes de aprendizaje en diferentes tipos de escuelas independientemente de sus antecedentes sociales y culturales así como de sus diferencias en las habilidades y capacidades”. Sin embargo, dar cumplimiento a dicho objetivo no es tarea fácil, implica todo un proceso que lleva implícitos muchos factores.

En el caso de la atención de niños con sordera dentro de las aulas regulares por ejemplo, implica por parte del docente no sólo conocer la Lengua de señas mexicana, sino también conocer la metodología que se debe llevar a cabo con ellos para que puedan acceder a la currícula, qué tipo de apoyos brindar, qué tipo de materiales utilizar, cómo dirigirse a ellos, etc.

Por tanto, la relevancia de la presente investigación radica en explicar inicialmente las dificultades a las que se está enfrentando la alumna sorda para integrarse al aula regular, comparar la forma en que se está llevando a cabo su proceso de enseñanza-aprendizaje con el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos que asisten al CREE, a fin de rescatar elementos metodológicos, de instrucción, etc. que se realizan en dicho centro y que se puedan incorporar a la práctica pedagógica en la escuela regular.

Aún cuando si hay literatura que habla respecto a la metodología con sordos y a cómo favorecer su integración en las aulas regulares, principalmente en países como Estados Unidos que es uno de los más avanzados en la atención de este tipo de población, las propuestas planteadas distan mucho de lo que en la realidad se puede hacer en las condiciones bajo las cuales se lleva la integración en México, principalmente económicas, pues en dicho país por ejemplo se ha fomentado una cultura de bilingüismo, los docentes que atienden a los alumnos manejan la Lengua de signos americana, y los alumnos que se integran ya la manejan también, así como los padres.

Por otra parte, las metodologías que se plantean en las investigaciones, son llevadas a cabo principalmente por especialistas, y se requiere de varios años de formación en el área para poder llevarlas a cabo, además de que la currícula y la Lengua de señas no son las mismas en todos los países, por un lado la Lengua de señas no es universal, cada país tiene su propia Lengua y la currícula también es diferente.

Limitaciones

Toda investigación tiene sus limitaciones y la presente no es la excepción, la principal limitación que se tuvo para llevar a cabo la misma fue el factor tiempo. Se tenía la restricción de hacer el estudio durante un período máximo de cinco meses por lo que el tiempo de observación en el campo de acción no fue suficiente. En el aula regular fue limitado a dos horas cada tercer día, ya que se cubrían otras funciones inherentes dentro de la escuela que no podían delegarse para dedicarse por completo al estudio y en el CREE fue de 3 horas 3 veces a la semana, por la misma organización del centro.

Hubo varias inasistencias por parte de los alumnos, en otras por parte de las docentes principalmente del CREE, y en particular de una ellas que era el principal motivo de observación por la experiencia que tenía trabajando en el área de audición, estuvo de incapacidad por más de quince días, lo que limitó el poder rescatar mayor número de estrategias empleadas.

Otro de los aspectos que limitaron, fue que en la escuela regular ya se estaba trabajando con el Plan 2009, de acuerdo a la reforma por competencias y en el CREE aún se trabajaba con el Plan 1993, por lo que al haber variaciones importantes en el currículo e incluso en los libros de texto de los alumnos no pudo observarse muchas temáticas coincidentes para realizar una comparativa mayor.

Capítulo II

Revisión de la Literatura

La atención que han recibido las personas con discapacidad auditiva desde tiempos remotos hasta nuestros días ha ido evolucionando, desde la misma concepción de lo que es la discapacidad hasta las formas en que se ha dado respuesta educativa a las personas que la presentan pasando por concepciones y formas de atención de tipo asistencial, excluyente y segregacionista; de integración y la más actual, de inclusión.

Antecedentes de la atención de las personas con discapacidad.

Uno de los acontecimientos que marcó y contribuyó a un cambio importante en la educación que hasta entonces se había ofrecido a los niños con necesidades especiales ha sido la Conferencia de Educación para Todos en 1990, donde se planteó a los países enfrentar el desafío de la exclusión y segregación en la educación.

Pero sin duda el avance más importante en el ámbito educativo se produce con la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, que se celebró en Salamanca en junio de 1994. En esta conferencia se planteó que

Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos. Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios. Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades. UNESCO (1994).

Aunque la inclusión educativa es la nueva propuesta para atender no sólo a los niños con necesidades especiales, sino en general a todos los niños independientemente de su raza, condición, nivel sociocultural, capacidades o dificultades, en México la atención de niños con necesidades especiales y discapacidad se brinda bajo el modelo de integración.

La propuesta de inclusión educativa critica los modelos de exclusión, segregación e incluso el de integración porque menciona que las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, (es decir, el contexto escolar no asume como suya la responsabilidad de que los alumnos no estén accediendo a la currícula) y plantea que lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades para todo el alumnado. (Booth, T.; Ainscow, M., 2002, p. 19). Dicho de otra manera, el sistema educativo es quien no está preparado para brindar los apoyos, recursos etc., que permitan a los alumnos aprender independientemente de sus características personales, condiciones físicas, culturales o económicas. Por tanto, en la inclusión educativa se deja de hablar de necesidades educativas especiales ya que la inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados como con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Booth (2002, p. 20) explica que al “etiquetar” a un alumno con NEE se generan expectativas más bajas por parte de los docentes, y que además esta práctica se centra en las dificultades que experimentan los alumnos que están “etiquetados”, lo que puede

desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos. Por otro lado tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado con NEE en sus clases es, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista.

Por tanto, “la Educación Inclusiva, no es otro nombre para referirse a la integración del alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros”. (Booth, 2002, p 20-21).

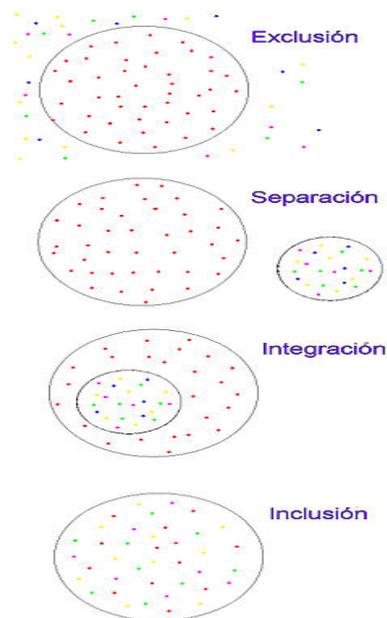


Figura 1. Esquema de modelos de atención de alumnos con discapacidad.

La evaluación que ha realizado la UNESCO de los diez años de la Educación para Todos, ha puesto de manifiesto que aún queda un largo camino por recorrer para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todas las personas.

En México por ejemplo, la Dirección general de desarrollo de la gestión e innovación educativa, y la Dirección de innovación educativa en el marco del programa de fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa y en lo establecido en el programa sectorial 2007-2012, plantearon cinco proyectos que apoyen en la transición del modelo de integración al de inclusión.

El proyecto 1 se titula: Escuelas Inclusivas que Integran a Niños, Niñas y Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Discapacidad y Otros Factores; el proyecto 2 hace referencia al fortalecimiento de los Servicios Escolarizados en Educación Especial; el proyecto 3: Hacia una Cultura de la Inclusión Educativa en las Escuelas de Educación Básica; proyecto 4: Escuelas de Educación Básica con Énfasis en una Misma Discapacidad; proyecto 5: Atención Educativa a Niños, Niñas y Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes y/o Talentos Específicos.

En dichos proyectos se habla de ampliación de la cobertura, de capacitación al personal docente regular y al personal de educación especial, dotación de materiales y recursos y de coadyuvar a que las escuelas de educación básica cuenten con condiciones que les permitan brindar todos los elementos para dar respuesta a la amplia gama de características y necesidades de los alumnos y alumnas de este sector.

Sin embargo, las escuelas regulares continúan excluyendo y segregando a los alumnos con necesidades especiales y discapacidad, por lo que difícilmente se puede hablar de promover escuelas inclusivas mientras no se resuelvan las tareas pendientes que han quedado en el modelo de integración. Esto es imprescindible si se pretende realmente avanzar en la atención que se les brinda a los alumnos con NEE y que realmente exista

una cultura de atención a la diversidad. De lo contrario, se continuará hablando a nivel teórico de un modelo inclusivo, pero en la parte operativa se continuará trabajando bajo otros modelos de atención.

Marco teórico

¿Quiénes son los alumnos con sordera?

Antes de responder a la pregunta, es preciso explicar que la discapacidad auditiva se ha clasificado de diferentes formas, aludiendo a diferentes criterios:

- Por el grado de pérdida auditiva existen diversas clasificaciones, pero aquí sólo se presentan 2 que son las más utilizadas.

Tabla 1

Clasificación de pérdidas auditivas por su grado (SEP, 1985. Escala Internacional I.S.O)

| Promedio de tonos audibles | Grado de pérdida auditiva |
|----------------------------|---------------------------|
| 20-40dB | Superficial |
| 41-70dB | Media |
| 71-90dB | Profunda |
| 91 o más dB | Anacusia |

Tabla 2

Clasificación de pérdidas auditivas por su grado (Anderson y Matkin, 1991).

| Promedio de tonos audibles | Grado de pérdida auditiva |
|----------------------------|---------------------------|
| 16-25dB | Ligera |
| 26-40dB | Superficial |

| | |
|-------------|--------------|
| 41-55dB | Media |
| 56-70dB | Media severa |
| 71-90dB | Severa |
| 91 o más dB | Profunda |

- Por su localización se clasifican en: de conducción, neurosensorial, central y mixta.

Tabla 3
Clasificación de pérdidas auditivas por su localización.

| Localización del daño o lesión | Posibles daños o lesiones | Tipo de pérdida auditiva |
|--|---|--------------------------|
| Oído externo Oído medio | Malformaciones Presencia de objetos extraños Infecciones Presencia de líquido Endurecimiento de los tejidos | De conducción |
| Oído interno (cóclea, nervio auditivo) | Malformaciones Disfunción | Neurosensorial |
| Corteza cerebral | Disfunciones Lesiones | Central |
| Oído externo o medio, y oído interno | Diversos | Mixta |

- De acuerdo al momento de aparición se clasifican en:
 - Congénitas: que se presentan desde el momento del nacimiento
 - Adquiridas: que se producen después del nacimiento.
- Por su impacto en el desarrollo y uso de la lengua oral:
 - Prelocutivas: si aparecen antes del desarrollo de la lengua oral. (del nacimiento a los 3 o 5 años).

- Postlocutivas: cuando aparecen después del desarrollo de la lengua oral.
- Por la dependencia del canal visual, Romero, (1999) lo clasifica en:
 - Menor dependencia visual: cuando los alumnos tienen una pérdida auditiva menor.
 - Mayor dependencia visual: cuando los alumnos tienen una pérdida auditiva mayor.

Considerando lo que se planteó anteriormente, un alumno con sordera es aquél que presenta un grado de pérdida profunda, y cuya dependencia del canal visual es mayor.

Dificultades que genera la discapacidad.

Las dificultades que presentan los alumnos con sordera dependen no sólo del grado de pérdida que tiene, sino también del momento en que aparece dicha pérdida, de las causas que hayan generado la misma, de su dependencia del canal visual, así como de los apoyos que recibe del medio, por lo que si bien cada caso es único, presentan rasgos comunes.

Romero, S. C (1999, p. 18) explica que cuando un alumno tiene una pérdida auditiva es ligera o superficial, la necesidad de compensación por medio de la vista es menor, y regularmente logra desenvolverse como si oyera normalmente, siempre que cuente con la ayuda necesaria para acceder a la información, la comunicación y el aprendizaje en general; pero si la pérdida es de grado mayor, esta necesidad de compensación implica modificaciones importantes en su forma de vida, en su familia, en

su ambiente escolar, pues esta persona depende fundamentalmente de la vista para comunicarse, aprender y acceder a la información.

Esta misma autora explica que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso eminentemente comunicativo y de acceso a la información, y que por ello es importante considerar cómo cada sentido contribuye de diferente forma a ponernos en contacto con el mundo que nos rodea, complementándose unos sentidos con otros. Por medio de la vista y la audición, captamos información que se encuentra a cierta distancia, mientras que por el tacto, el gusto y el olfato percibimos información más cercana. La vista es direccional, voluntaria y unifocal, y la audición se percibe de forma envolvente, continua y global, de modo que cuando la audición se encuentra afectada, la vista asume una doble función: mantener el contacto con el medio exterior para dar estabilidad y seguridad, y conservar la atención en las tareas concretas que se realizan.

Otro factor que influye en las dificultades que pueda presentar el alumno con sordera es si pertenece a una familia de oyentes o a una familia de sordos, ya que si crece en un ambiente familiar donde todos tienen sordera, su proceso de adaptación, la forma de comunicarse será más fácil pues se va dando de forma natural a través de su lengua materna: lengua de señas; sin embargo si pertenece a un ambiente familiar donde todos son oyentes este proceso se complica más.

En el aspecto de aprendizajes, quizá la lectoescritura sea uno de los que mayor dificultad representa para los alumnos que presentan sordera, pues la estructura gramatical en lengua de señas es diferente de la estructura de la lengua castellana, que es el caso de los alumnos mexicanos con sordera.

Metodologías empleadas con niños con sordera.

Los paradigmas con respecto a los niños con sordera han ido evolucionando a lo largo del tiempo, como consecuencia también han surgido diversas metodologías para ayudar a los niños a comunicarse, ya sea en una lengua oral como inglés, español, etc. o en una lengua de señas con las características propias de cada cultura, por ejemplo, la lengua de señas chilena es distinta de la lengua de señas mexicana, pese a que en ambos países se habla español. A continuación se presentan algunas de ellas.

1. Método de oralización.

El oralismo centra la educación de las personas sordas en la enseñanza-aprendizaje del habla mediante distintas técnicas y métodos (auricular-oral, sistema multisensorial de unidades silábicas, método de Rochester, método auditivo verbal, etc) que enfatizan diferentes aspectos del proceso de comunicación, evitando el uso de una lengua de señas formal, por lo que el desarrollo del lenguaje a través de la audición y el uso del oído residual son aspectos primordiales.

Algunos métodos oralistas requieren que los niños usen audífonos para amplificar sus restos auditivos. A esto se añade la lectura labial para comprender el habla y producirla. Los profesores de estos programas usan también el método “unisensorial”, es decir, hacen que los niños comprendan el habla sin leer los labios, apoyándose en sus restos auditivos.

La palabra complementada, que algunos consideran como método oralista, usa las señales manuales para brindar la información que no puede ser captada por la lectura

labial. La palabra escrita y la recodificación del lenguaje oral se usan para hacer que los patrones del lenguaje oral estén disponibles para niños con problemas de audición. Sin embargo, ninguna de estas formas hace que el niño produzca el habla de manera directa.

La metodología oral fue utilizada con la niña sorda, objeto del presente estudio, durante un año por una institución particular. La menor tenía dos años de edad cuando recibió esta terapia. De acuerdo a comentarios de la propia madre, tenía la esperanza de que le realizaran un implante coclear y por ello nunca había buscado que le enseñaran a su hija la lengua de señas, ya que pensaba que no la iba a requerir al poder escuchar normalmente si le realizaban el implante.

La maestra de educación especial comentó que la metodología oral no era suficiente por sí misma, ya que cuando la niña sorda se incorporó a la primaria, no comprendía lo que se le decía, excepto algunas palabras aisladas que sí lograba reconocer como: mamá, papá. Cuando la docente o los compañeros intentaban decirle algo de forma oral, ella intentaba repetir los movimientos de la boca de su interlocutor sin lograr establecerse una comunicación real entre ellos.

2. Comunicación simultánea y total.

Estos métodos se refieren a una combinación de comunicación oral y comunicación por señas que incluye el uso de todos los modos de comunicación: lengua de señas, lengua oral, mímica, expresión facial, gestos, etc. para facilitar el desarrollo del lenguaje y la comunicación. Por ejemplo, si se está platicando con una persona sorda en lengua de señas y durante el transcurso de esa conversación se tiene la necesidad de usar

una palabra de la que no se tiene conocimiento cómo decirla en lengua de señas, se puede recurrir al deletreo de esa palabra y puede ser que la otra persona comprenda y le diga a su interlocutor, cómo se dice. También se puede presentar la palabra por escrito y si la otra persona tiene lectoescritura, puede conocer a qué palabra se está haciendo referencia; o bien, mediante la lectura de labios la deduzca. Si aún con todas estas variantes no comprende a qué palabra se está haciendo alusión, se puede recurrir a la mímica, gestos, etc, para darle más opciones de que comprenda.

El ejemplo más común de la comunicación total es la comunicación simultánea, es decir; el uso de la lengua oral simultáneamente con la versión señada de todo o parte de lo que se habla. Algunos de nosotros hemos visto quizá el noticiero de Lolita Ayala en la televisión mexicana, en donde se presenta una persona sorda que hace uso de la lengua de señas, al mismo tiempo hace movimientos con la boca para que le lean los labios y se proyectan algunas imágenes que apoyan lo que ella está diciendo.

3. Método Bicultural - Bilingüe.

La educación bilingüe tiene como objetivo principal conseguir la competencia lingüística en dos lenguas sintáctica y gramaticalmente diferentes: una lengua de señas y una lengua oral.

En el bilingüismo se parte de la idea de que el desarrollo de la lengua oral en sus dos modalidades, oral y escrita, es la adquisición de un segundo idioma que puede ser el español, el inglés, etc.; y que por tanto, el desarrollo de su primer idioma: la lengua de señas, es primordial.

Claros (2004, p.107) menciona:

...es importante reconocer que la comunidad de sordos tiene su propia lengua y cultura y por otra, hay que entender el papel crucial que juega la lengua de señas y la cultura de la comunidad de los sordos en el desarrollo total del sordo y que la educación bilingüe es una alternativa viable. Finalmente, es también importante reconocer el papel de las comunidades de sordos en la validación de su lengua, su cultura y su identidad, las que a su vez pueden aumentar las oportunidades de las personas sordas para desarrollar su verdadero potencial en cuanto a su éxito académico futuro.

El biculturismo hace referencia a que la comunidad sorda tiene en común la lengua de señas y una experiencia visual del mundo, logrando desarrollar a lo largo de su historia una cultura propia donde las personas sordas se identifican a sí mismas como miembros de una minoría lingüística y cultural.

La educación bilingüe-bicultural en general, se orienta al cumplimiento de cuatro objetivos: la creación de un ambiente lingüístico apropiado a las formas particulares de procesamiento cognitivo y comunicativo de los niños sordos; el desarrollo socio-emocional íntegro de los niños sordos a partir de su identificación con adultos sordos; la posibilidad de que estos niños desarrollen una teoría sobre el mundo sin condicionamientos de ninguna naturaleza, y el acceso completo a la información curricular y cultural.

Claros (2004, p. 18) explica cómo diversos estudios consideran que si se posibilita que la niña y niño sordos adquieran competencia en lengua de signos se potenciará la creación de representaciones mentales lingüísticas, se ayudará a la identificación y comprensión de palabras y se facilitará el procesamiento de los mensajes hablados. Esta lengua genera interacciones comunicativas más naturales, diversas y tempranas que aumentan, a su vez, las competencias pragmáticas y su entendimiento del mundo natural

y social. Además, aporta a las niñas y niños sordos conocimientos del uso de la lengua que apoyan el aprendizaje del código oral y, por añadidura, un mejor acceso al currículum escolar.

Si la adquisición de la lengua de señas es un puente importante para que el niño acceda a la currícula, lo obvio sería que los docentes tuvieran conocimiento y manejo de esta lengua. Sin embargo, en el Estado de México, en el subsistema estatal muchos docentes tanto de grupo regular como los docentes de educación especial no la manejan.

Como ya se señaló anteriormente, la lengua de señas en cada país es diferente, por lo que aquí sólo se analizarán las características de la lengua de señas mexicanas.

Lengua de Señas Mexicanas.

Las fases para aprender la lengua de señas mexicanas son básicamente tres: la Dactilología que consiste en el deletreo con el alfabeto y que se utiliza principalmente para nombres propios y palabras en inglés; el Español Signado en donde se hace una traducción literal palabra por palabra y finalmente la Lengua de Señas Mexicanas la cual utiliza ideogramas en el proceso de comunicación.

En la lengua de señas mexicanas hay tres aspectos importantes a considerar: Gramática, Querología y Morfosintaxis.

En la gramática se estudia el uso de los pronombres, los verbos, así como el orden lógico y cronológico. Aunque no se describirá cada uno de ellos si es importante resaltar que el sordo no conjuga los tiempos verbales cuando se trata de una conversación en lengua de señas.

En cuanto al orden lógico cronológico, hay una diferencia sustancial entre el castellano y la lengua de señas, debido a que en castellano primero va el artículo, después el sujeto, el verbo y finalmente el complemento por ejemplo: *Mi mamá barre todos los días*. En la lengua de señas, en estructuras cortas primero va el objeto, después el sujeto y finalmente el verbo; y en estructuras largas primero va el tiempo, después el lugar, sujeto, objeto y finalmente el verbo. Por ejemplo una estructura corta sería: *Diario mamá barrer* y para preguntar sería: *Tu mamá barrer ¿cuándo?*

Así pues es vital reconocer las diferencias que hay en cuanto a gramática entre la lengua de señas y el castellano, ya que al realizar las adecuaciones curriculares, los docentes, que son los que finalmente trabajan la currícula, no deben ignorar cuándo seguir una estructura o la otra. Es muy importante observar este rubro para descubrir y aplicar las estrategias necesarias que faciliten el aprendizaje de los alumnos sordos.

La querología, por otra parte, representa lo que la fonología en la lengua oral, y considera varios aspectos: configuración que se refiere a la forma que toma la mano a la hora de hacer la seña, orientación, que señala en qué parte del cuerpo se ubica la seña, el movimiento que indica hacia dónde se dirige la mano para ejecutar la seña y el comportamiento no manual que se refiere a los movimientos corporales, gestos.

Por último, la morfosintaxis que hace referencia a gestos específicos que se realizan en señas determinadas, por ejemplo, inflar las mejillas cuando queremos decir gordo, o sumirlas cuando queremos decir flaco.

En la revisión de la literatura se encontraron diversos materiales como discos compactos interactivos, libros de trabajo para el alumno etc., sin embargo, la mayoría están escritos y diseñados en el idioma del país de origen y utilizando la lengua de señas de dicho país.

Las investigaciones que se hicieron en México y que pudieran apoyar al docente de aula regular en el trabajo que desarrolla dentro del aula, fueron de la Dra. Italo-mexicana Bruna Radelli, quien propone la Logogenia, y que como la recién fallecida autora mencionó:

...es un método que tiene como objetivo el desarrollo de la adquisición del español, o de cualquier otra lengua histórico-vocal, en niños y adolescentes sordos, llevándolos a adquirir la capacidad de comprender lo que leen y de escribir correctamente, tal como lo haría cualquier coetáneo oyente.

Sin embargo, no es un curso que se brinde a cualquier persona, son pocas los especialistas autorizados para impartirlo y se requiere de un extenso proceso de formación para poder comprender dicha metodología que promete lograr una adecuada competencia lingüística en los alumnos sordos. Así pues, surge nuevamente la interrogante ¿cuáles son las estrategias que se pueden emplear para lograr mejores aprendizajes en los alumnos con sordera?, ¿qué puede hacer el docente en su ámbito de trabajo para apoyar a los alumnos con sordera? ya que gran parte de las metodologías que se describieron son desarrolladas por especialistas.

Una de las metodologías que se encontró que tiene mayor relación con lo que el docente puede desarrollar en el aula regular es la de claves de estructuración que se utiliza en el Sistema Grupos Integrados e Hipoacúsicos (GIEH), creado por mexicanos.

En el año 1974 se formó en el Instituto Nacional de la Comunicación Humana (INCH) en México, D.F. una escuela primaria experimental con niños que tenían problemas escolares por no acceder a los conceptos académicos. El programa consistía, entre otros aspectos, en rehabilitación oral a través de estimulación temprana. Esta escuela pretendía darles a los alumnos un nivel académico de acuerdo a sus posibilidades, explorando cuáles objetivos, de entre los establecidos en los programas de la SEP, se podían lograr en esos niños. El inconveniente que se presenta es que, al igual que otras metodologías, no es una información que esté al alcance de todos.

4. Modalidades de integración

En México, la atención de niños con necesidades especiales con algún tipo de discapacidad se brinda bajo el modelo de Integración.

Integrar significa “permitir a un sujeto con discapacidad participar de una experiencia de aprendizaje, en el ámbito de la escuela común, es aceptar la diferencias, reconocer en la heterogeneidad la mejor condición para el intercambio (aprendizaje), es abrir el aula y la escuela a lo diferente”. (Carasa, 2006)

La integración educativa es un proceso que persigue que todos los alumnos independientemente de sus características, reciban una educación de calidad acorde con sus necesidades individuales en un ambiente sociocultural de aceptación y respeto a la diversidad, de modo que puedan desarrollar los conocimientos, las destrezas y habilidades necesarios para llevar una vida digna y plena.

En términos generales, de acuerdo con la clasificación de Torres (1995), se admiten cuatro modelos de integración educativa para los alumnos con NEE: la integración completa que implica que el alumno estudie en una escuela regular en el grado escolar que le corresponde según su edad y recibe ayuda específica para superar dificultades menores y lograr un aprendizaje apropiado e independiente.

El segundo tipo de integración que es la combinada, consiste en la participación diaria del niño en una escuela regular y la atención constante y sistemática por parte de un profesor especialista durante algunas horas del día.

El tercer tipo de integración es la parcial, que prevé que el alumno asista a la escuela regular pero en un aula integrada dentro de la escuela con un profesor especialista, participando en las actividades de tipo general, como recreo, ceremonias y clases de educación artística y educación física con los demás niños de la escuela y en particular con los niños de su edad.

Por último el cuarto tipo de integración es el Centro Específico en donde el niño asiste a una escuela especial donde es atendido por profesionales especializados.

En el caso de los niños sordos, la mayoría de los autores recomiendan una integración parcial o de centro específico, porque en ellos se pueden implementar estrategias particulares de enseñanza-aprendizaje en las que el canal visual es el medio principal para acceder a la información y la construcción de aprendizajes.

En la revisión de la literatura, se encontraron diversas investigaciones que hacen alusión a la integración de los niños con necesidades especiales a las aulas regulares, pero

la mayoría de ellas versan sobre aspectos centrados en actitudes de aceptación, normatividad, historia pero muy pocas en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje, a cómo se da ese proceso con los niños con necesidades especiales dentro del aula regular, y las que se encontraron se refieren a otro tipo de discapacidades como la visual.

5. Adecuaciones curriculares

Las adecuaciones curriculares constituyen “la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando un niño o grupo de alumnos necesitan algún apoyo adicional en su proceso de escolarización”. (García, 2000, p.132).

De acuerdo con este mismo autor, al diseñar las adecuaciones curriculares los docentes deben establecer prioridades basándose en las necesidades del alumno y para ello recomienda los criterios propuestos por Puigdemívol (2006), que se mencionan a continuación:

El criterio de compensación que da prioridad a las acciones encaminadas a compensar los efectos de una discapacidad en el desarrollo y aprendizaje del niño, como sería el caso del uso de auxiliares auditivos en los niños con hipoacusia.

El criterio de autonomía/funcionalidad, se enfoca al aprendizaje que favorece el desarrollo autónomo del alumno, con el fin de que resuelva necesidades básicas como son el vestirse, desplazarse de un lugar a otro sin la ayuda de otras personas.

El criterio de probabilidad de adquisición que hace referencia a la decisión sobre el tipo de aprendizajes que están al alcance de los alumnos, dejando en segundo término o prescindiendo de los que le representen un grado extremo de dificultad para su adquisición y aplicación.

El criterio de sociabilidad, se refiere al conjunto de aprendizajes que propician las habilidades sociales y de interacción con el grupo.

El criterio de significación, que implica la selección de medios de aprendizaje que suponen actividades significativas para el alumno en función de sus posibilidades reales, de manera que lo que aprendan sea relevante, y funcional.

El criterio de variabilidad, que supone actividades distintas de las habituales para mantener el interés del alumno, especialmente cuando presenta dificultades para el logro de determinados aprendizajes. Las estrategias del docente deben ser diversificadas, disponer de suficientes alternativas para resolver las situaciones conflictivas que enfrenta con el conocimiento escolar.

El criterio de preferencias personales, que significa potenciar el trabajo de acuerdo con las preferencias del alumno, rescatando su interés por determinados temas o actividades con los que se identifica o se siente más cómodo y seguro al realizarlas, propiciando una mayor motivación y una participación más dinámica en las tareas escolares.

El criterio de adecuación a la edad cronológica que implica valorar los intereses del alumno, independientemente de sus necesidades educativas especiales, para evitar desfases que lo lleven a la infantilización en su nivel de aprendizaje.

El criterio de transferencia que conecta el aprendizaje con las situaciones cotidianas que vive el niño fuera de la escuela, evitando el formalismo que caracteriza ciertas actividades escolares en las que se ignora la importancia de que el niño trabaje con materiales de uso común y que se represente vivencias cotidianas de su entorno social.

El criterio de ampliación de ámbitos: favorece los aprendizajes que le permiten al alumno ampliar sus ámbitos habituales de acción enriqueciendo sus experiencias, estimulando nuevos intereses, desarrollando habilidades distintas.

Tipos de adecuaciones curriculares

Toda vez que se tiene en claro las necesidades que presenta el alumno y se establezcan las prioridades, se toman decisiones respecto a las adecuaciones que se deben realizar. Básicamente existen dos tipos de adecuaciones: adecuaciones de acceso y adecuaciones a los elementos del currículum.

Las adecuaciones de acceso al currículum consisten en las “modificaciones o provisión de recursos especiales que van a facilitar que los alumnos y alumnas con necesidades especiales puedan desarrollar el currículum ordinario, o en su caso al currículum adaptado.” (MEC, 1990, p. 14). Es decir, las adecuaciones y modificaciones que se realizan a las instalaciones de la escuela, al aula y los apoyos personales que se le otorgan al alumno.

Algunas adecuaciones de este tipo son las relacionadas con cambios en el aula del alumno como distribuir el mobiliario de manera distinta, acondicionar el aula colocando algunos materiales que ayuden a disminuir el nivel de ruido, ubicar al alumno en un lugar preferente. También se consideran entre otras las adecuaciones relacionadas con apoyos técnicos y materiales específicos para el alumno, como por ejemplo la adaptación de auxiliares auditivos, conseguir un tablero de comunicación, o un intérprete de lengua de señas, asignarle monitor, etc.

Las adecuaciones a los elementos de la currícula por otro lado, son el “conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos.” (MEC, 1999, p. 138).

Este tipo de adecuaciones implicarán, en algunas ocasiones, que no varíe excesivamente la planificación o programación establecida por los maestros para todo el grupo, pero en otros casos las variaciones podrán ser sustanciales.

6. Propuesta curricular adaptada

La propuesta curricular adaptada es el documento donde se especifican los apoyos y recursos que la escuela, el maestro de grupo, el equipo de apoyo y/o la familia deben brindar para dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan algunos alumnos y lograr su aprendizaje.

...la propuesta curricular adaptada debe incluir la planeación de los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos o curriculares que se ofrecen para que el alumno logre los propósitos educativos. En el caso de los recursos curriculares la

propuesta debe partir de la planeación que el maestro tiene para todo el grupo, basada en los planes y programas de estudio vigente. En el caso de los alumnos que requieren de adecuaciones curriculares significativas, es decir, en los contenidos o propósitos, es un instrumento indispensable para tomar decisiones respecto a su promoción. (SEP, 2006, p. 53).

En las orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial se plantean algunas consideraciones que de acuerdo con el documento, deben especificarse en la propuesta curricular tales como:

- Partir del informe de evaluación psicopedagógica y de la planeación del maestro de grupo.
- Definir los ajustes que la escuela requiere hacer en su organización para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos y brindar los apoyos específicos que requieren:
 - Definir las adecuaciones de acceso y los responsables para darle seguimiento, en caso de ser necesarias, en las instalaciones de la escuela y el aula. En caso de que se requiera, especificar el tipo de ayudas personales o técnicas que necesita el alumno en su proceso educativo, estableciendo las acciones necesarias para obtenerlas (dentro de la escuela y en el contexto socio-familiar).
 - Definir las adecuaciones curriculares que es necesario realizar en la metodología y en la evaluación, así como en los contenidos y propósitos en el caso de los alumnos que requieran adecuaciones curriculares significativas.
- Determinar la participación de la familia.
 - Especificar los apoyos que la familia ofrecerá al alumno estableciendo compromisos.

- En su caso, definir la información y la orientación que recibirá la familia por parte del equipo de apoyo y la escuela.
- En caso de ser necesario, determinar las ayudas específicas que se le brindarán al alumno por parte del personal de apoyo.
 - En las actividades académicas.
 - En el aula de recursos
 - Fuera del aula de la escuela (apoyos complementarios o extracurriculares).

7. Aula regular y aula de recursos.

El aula regular es el espacio al cual el niño con discapacidad fue inscrito y al que asiste dentro de una escuela regular, tomando sus clases junto con todos sus compañeros.

El aula de recursos es el espacio con que cuenta la U.S.A.E.R. dentro de la escuela regular para entrevistar y trabajar con la familia y los docentes de los alumnos que atiende. También es un espacio donde se trabaja directamente con los alumnos, en casos específicos cuando se requiere.

Capítulo III

Metodología

Descripción del enfoque de investigación seleccionado y su justificación de acuerdo al problema

El enfoque de la presente investigación es de tipo cualitativo, con la modalidad estudio de caso, ya que la integración implica muchos elementos en el proceso enseñanza-aprendizaje que no se pueden cuantificar, pero sí se puede evaluar su eficacia con respecto a los avances que se vayan manifestando en la alumna, es decir; en relación con los cambios cualitativos que tenga al final del ciclo escolar tomando como referencia a lo que conocía cuando ingresó a la escuela.

Se pretendió explicar las dificultades a las que se enfrentó la menor para integrarse al aula regular a fin de encontrar y plantear elementos que puedan llevar a una mejor integración.

Hernández, Fernández y Baptista (2006) señalan que el enfoque cualitativo se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus acciones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos).

Asimismo realizar una comparativa entre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva con esta niña con sordera en una aula regular y el proceso de enseñanza-

aprendizaje que se lleva a cabo en un CREE, en donde el grupo está conformado por niños con sordera.

Para entender el problema en todas sus dimensiones es importante conocer el punto de vista de los directamente involucrados: sus emociones, experiencias, significados; lo que necesariamente implica realizar entrevistas a los niños que interactúan con los niños con necesidades educativas especiales, entrevistas al propio alumno que las presenta, a los padres de familia y a los docentes, por tanto la perspectiva a utilizar es la fenomenológica. Esta perspectiva consiste en observar primordialmente la conducta humana, interpretarla para ver las cosas desde el punto de vista de otro individuo; como lo menciona Mayan (2001) “se pretende estudiar y describir la esencia de la experiencia humana vivida.”

El método utilizado fue inductivo ya que a través de este método se analizan casos particulares de cuyos resultados se extraen conclusiones de carácter general. Se emplea la observación y la experimentación para llegar a las generalidades de hechos que se repiten una y otra vez.

Participantes

La investigación se llevó a cabo en dos espacios: El primero de ellos fue una escuela regular pública perteneciente al subsistema educativo estatal en el municipio de Metepec, Estado de México.

La escuela estaba conformada por 22 grupos: 3 de primer grado, 3 de segundo, 4 de tercero, 4 de cuarto, 4 de quinto y 4 de sexto grados respectivamente, los cuales tenían una población en promedio de 40 a 45 alumnos cada uno.

El estudio se realizó en un primer grado que tiene 40 alumnos, sólo se seleccionó ese grupo debido a que en la institución no hay otro alumno que presente la misma discapacidad.

La población que se consideró de este espacio fueron: la docente de grupo, dos compañeros de la alumna sorda, la propia alumna, la madre de familia de esta alumna, la promotora de educación artística, el promotor de educación física, la docente de biblioteca y el personal de la U.S.A.E.R. La población se eligió considerando aquellas personas que directamente han trabajado con la alumna.

El segundo espacio que fue elegido para el presente estudio fue un Centro de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) del subsistema Federal, que se encuentra ubicado en un medio urbano en la ciudad de Toluca. El criterio para la elección de este CREE fue la antigüedad y experiencia del personal ya que en este centro labora personal que cuenta con más de 18 años de experiencia trabajando con niños con sordera.

De este espacio la población que se consideró para la investigación fueron: dos docentes de grupo que atendían grupo de niños de audición; y dos alumnos.

La población que se eligió fue reducida, pero en una investigación cualitativa lo importante es la profundidad de la información recopilada y no la cantidad de muestras; lo importante es que los casos ya sean, personas, organizaciones, participantes, eventos,

hechos, etc., ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Los instrumentos de investigación y la recolección de datos.

Como en este estudio se quiso identificar algunos elementos metodológicos utilizados en el CREE que pudieran llevarse a la práctica pedagógica del aula regular, lo primero que se tomó en cuenta fue obtener el consentimiento de todas las personas involucradas, tanto por cuidar los aspectos de carácter ético como por la propia naturaleza del estudio.

Entrevistas

Se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas que se diseñaron solamente para este estudio y que permitieron guiar el contenido de lo que se deseaba investigar. No se hizo uso de entrevistas estructuradas, porque se buscaba un instrumento lo suficientemente flexible como para retomar elementos que pudiesen plantear los entrevistados y que quizá no se hubiesen considerado en la entrevista, pero que fueron relevantes y enriquecieron la información que se deseaba obtener.

Las personas a quienes se les realizó entrevista fueron:

A la docente de grupo regular de la escuela pública, ya que es quien directamente estaba trabajando con la alumna. (Apéndice N).

A dos compañeros de la alumna con sordera, ya que se pretendía conocer cómo la alumna es percibida por sus compañeros, si muestran actitudes de aceptación y apoyo o de rechazo. (Apéndices Q y R).

A la maestra de apoyo de la U.S.A.E.R, ya que es quien directamente se encarga de promover la integración de los alumnos con discapacidad a las escuelas regulares y quien conoce con mayor profundidad la dinámica de la escuela así como la situación de la menor. (Apéndice P).

A la docente #1 del CREE, a quien además se observaría, ya que considerando la opinión de la directora del mismo centro, era la docente que había logrado mayores avances en sus alumnos pues contaba con 19 años de experiencia trabajando con niños sordos, además de que coincidía con el grado que se pretendía observar en la escuela regular. Por las razones anteriores ella era la persona idónea para cumplir con el objetivo general de la presente investigación. Sin embargo, se le reasignaron funciones a los pocos días de iniciado el estudio, se le encomendó la tarea de capacitar a docentes de escuelas regulares del subsistema federal en la lengua de señas, por lo que ya no fue posible hacerlo pues ya no atendía grupo. Sin embargo sus aportaciones eran muy valiosas, por lo que se consideró sumamente útil realizar la entrevista. (Apéndice J).

A la docente #2 del CREE, quien atendía el único grupo de audición que se había formado, el cual estaba integrado por 7 alumnos: 2 de primer grado, 2 de tercero, 2 de quinto y 1 de sexto. (Apéndice H).

A dos alumnos del CREE, para conocer su perspectiva y percepción del entorno educativo: cómo se sienten dentro de su escuela, si perciben aceptación, rechazo, o si reciben apoyo. (Apéndices: K y L).

Mayan (2001) nos dice que el objetivo del muestreo cualitativo es “comprender el fenómeno de interés; por lo que la investigación debe trabajar sobre muestras seleccionadas intencionalmente”.

Observación

Se realizó observación no participante atendiendo a los criterios de Puigdemívol (2006), y centrando la observación en las siguientes categorías: tipo de instrucciones que se brindaban, metodología utilizada por ambas docentes, tipo de materiales, evaluación empleada, así como en el tipo de adecuaciones curriculares que se realizaban en la escuela regular. Para ello, se realizaron notas de campo, se hizo uso de grabaciones y toma de fotografías con el fin de describir con la mayor precisión posible lo que estaba ocurriendo en el momento. Posteriormente se vació la información de lo observado en una tabla que permitió organizar la información y se realizó el análisis correspondiente encaminado a la triangulación de datos que le diera la validez a la investigación.

Procedimientos

El desarrollo de la presente investigación se realizó en 5 fases:

1ª Fase.- Como ya se mencionó en los apartados anteriores, se hizo la selección de la muestra, se recabó el consentimiento de las personas que participaron en la

investigación mediante la carta de consentimiento, y se procedió al diseño de los instrumentos que se serían utilizados para la recolección de los datos.

2ª Fase.- Aplicación de entrevistas previas a la observación, con el fin de rescatar elementos que no se habían considerado en la misma y que guiaron y enriquecieron la tabla de análisis de la observación.

3ª Fase.- Observación no participante y registro en bitácoras de acuerdo a las categorías asignadas.

4ª Fase.- Análisis, triangulación de la información e interpretación de resultados.

5ª. Fase.- Registro de resultados, conclusiones, recomendaciones.

Capítulo IV

Análisis y discusión de los resultados

En este capítulo se presentan el análisis y la discusión de los resultados. Las categorías utilizadas para el análisis de las entrevistas y las observaciones realizadas fueron en base al tipo de instrucción, a la metodología utilizada por el docente, a los materiales y al tipo de evaluación. Ya que la investigación es un estudio de corte cualitativo se utilizó la técnica de triangulación con el fin de entrelazar los datos recogidos: se cruzó información entre lo que la docente comentaba que realizaba, lo que plantea la teoría y lo que se lleva a la práctica, lo que permitió ver la situación desde diversos ángulos.

Posteriormente se elaboró una gráfica comparativa entre los docentes de ambos espacios educativos donde se realizó el estudio: escuela regular y CREE, para indicar si están realizando adecuaciones curriculares, si no las están realizando, o si sólo las realizan de forma esporádica, para ello se utilizaron 3 criterios: realiza, no realiza y en proceso.

Por último se plantean algunas de las limitaciones que se presentaron durante el desarrollo del estudio y lo más importante, los alcances que se tienen con el mismo, aunque de manera más específica esos alcances se retoman en las recomendaciones expuestas en el capítulo siguiente.

Discusión de los resultados.

Para la discusión de los resultados se hizo triangulación de la información recabada a través de la observación, las notas de campo y las entrevistas que fueron los instrumentos de recolección utilizados en este estudio.

Tipo de instrucciones.

Las instrucciones son un elemento importante en todo proceso de aprendizaje ya que como lo menciona Salsa, A.M (2004), “la instrucción del adulto, puede facilitar y promover el *insight* representacional al poner en funcionamiento una serie de procesos que no podrían ser activados fuera de un contexto de aprendizaje” haciendo referencia el autor a una investigación realizada donde muestra el impacto de la instrucción en la comprensión de un objeto simbólico en niños pequeños.

Aunque el objeto de este estudio no es profundizar en este tema, si se pretende mostrar las diferencias en el tipo de instrucciones empleadas en los diferentes espacios educativos donde se llevó a cabo la investigación y el nivel de comprensión que obtienen los alumnos.

En la escuela regular por ejemplo, en observación participante, se pudo detectar que al brindar instrucciones la docente de grupo regular lo hacía de forma colectiva, le pedía al compañero que se sentaba junto a la alumna integrada, la llamara para que volteara a verla mientras ella explicaba. Hacía mayor uso del canal auditivo (instrucciones de tipo verbal), con apoyo de algunas señas convencionales y no convencionales, por tanto, algunas veces la alumna repetía lo que la docente decía

(ecolalias), o bien la alumna ignoraba la instrucción y sólo imitaba lo que hacían los compañeros mostrando que no siempre tenía comprensión de lo que estaba realizando.

La docente de U.S.A.E.R. por otro lado, brindaba instrucción individual a la menor, haciendo uso de señas convencionales y no convencionales, pues tampoco dominaba la lengua de señas, pero cuando había una seña que no sabía cómo se decía, solía recurrir a dibujos o bien a acciones concretas para explicarle a la alumna.

Un ejemplo de ello fue cuando en la asignatura de matemáticas la docente de grupo regular colocó en el pizarrón algunas sumas y restas que los alumnos debían resolver mediante el algoritmo convencional. Le dio la instrucción a la alumna de forma no verbal haciendo la seña de “escribir”, al tiempo que señalaba el pizarrón. La alumna copió del pizarrón las operaciones, e iniciaba a copiar las respuestas a su compañero de al lado. Llegó la docente de U.S.A.E.R y le sugirió a la docente dividir el pizarrón en dos partes. En una de ellas colocar el nombre de la niña para que ella supiera que ésas eran las operaciones que ella debía copiar, y que de favor le colocara sumas más sencillas considerando los números que conocía la menor, pues las operaciones planteadas en el pizarrón eran de dos cifras. Posteriormente la docente de U.S.A.E.R le señaló a la menor las operaciones grandes, por así decirlo, y con señas le dijo: “*ellos copiar esto, tú no*”, al tiempo que señalaba el pizarrón, “*tú copiar esto*”, al tiempo que señalaba el nombre de la niña.

Posteriormente la docente de U.S.A.E.R. se sentó con la niña, y haciendo uso de una moneda, en la cual colocó el signo más en una de las caras y el signo de menos en la otra, le mostró a la niña cómo se decía en seña convencional *más* y *menos*, después sacó

un dado y lo tiró al tiempo que contaba con señas convencionales los números y tomaba de una caja el número de fichas que indicaba el dado, colocó la moneda del lado cuya cara tenía *más*, y volvió a tirar el dado, tomando otros objetos como se muestra:

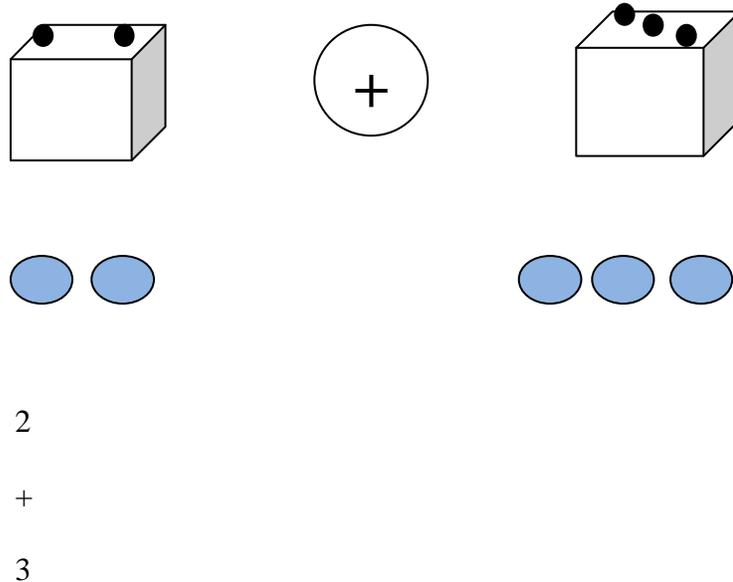


Figura 2. Representación de actividad de matemáticas

Las fichas que salieron del primer dado “2” las colocó en un extremo de la banca mientras que las fichas del segundo dado “3” las colocó en el otro extremo. Las juntó mientras simultáneamente hacía la seña de *juntar* y dirigiéndose a la alumna le preguntó ¿cuántos? La alumna contó y respondió: 5.

La docente le mostró nuevamente el signo más, y le mostró la seña convencional de *más* y dijo: *más* igual *juntar*.

Posteriormente hizo que la alumna observara el primer número 2 del algoritmo, tomando las dos primeras fichas, señaló el signo más haciendo la seña convencional de

más y señaló el número 3 mientras simultáneamente las juntaba. Volvió a preguntar a la alumna: ¿cuántos? La alumna respondió: 5. Y le pidió que escribiera el 5 debajo del algoritmo convencional.

Hizo con la alumna el mismo procedimiento en dos ocasiones más, con algoritmos diferentes y cantidades menores a 9, posteriormente le dijo: “tú sola” y la alumna lo resolvió adecuadamente.

Finalmente siguió el mismo procedimiento con el signo menos, y posteriormente fue pidiéndole a la alumna que resolviera operaciones alternando entre suma y resta.

Otro ejemplo en el que la alumna mostró dificultades para seguir la instrucción o pareció no comprenderla fue en la clase de educación física, en la que el docente no utilizaba ningún tipo de mímica para explicar y sólo brindaba instrucciones orales como si todos sus alumnos fueran oyentes.

Durante la clase en el aula los temas que se estaban estudiando eran los conceptos de día y noche, por lo que el docente de educación física retomó el tema y les había pedido realizaran acciones en cuanto el dijera una palabra. Por ejemplo, él decía “bañar” y los niños hacían la acción como si estuvieran bañándose, si el docente decía “comer” los alumnos hacían la mímica de comer, etc. pero en ningún momento se dirigió a la alumna sorda para hablarle de frente, por lo que ella solo imitaba lo que hacían los compañeros.

Posteriormente el docente les señaló un extremo del patio y les indicó que ese espacio iba a ser el día y señalando el otro extremo del patio les indicó que ese espacio

iba a ser la noche y les dijo: “cuando yo diga dormir, van a correr ya sea hacia el día o hacia la noche, dependiendo de en qué momento ustedes duermen, por ejemplo: tú Daniel, ¿duermes en el día o en la noche?” el niño contestó que en la noche, “entonces vas a correr hacia allá” señalando a donde se había acordado que era la noche. Así el docente mencionó varias palabras como jugar, estudiar, etc., la alumna corría hacia donde veía que los demás compañeros lo hacían, pero finalmente no había entendido por qué lo estaba haciendo. Incluso una de las tantas palabras que mencionó el docente de educación física fue “bañar”, algunos niños corrieron hacia el día y otros hacia la noche, ella corrió primero hacia un lado y después hacia el otro, para posteriormente quedarse en medio y dirigiendo la mirada al observador le preguntaba ¿dónde?

En el CREE por otro lado, aunque la docente # 1, también brindaba instrucciones de forma colectiva, lo hacía a través del canal visual haciendo uso de la lengua de señas o bien a través de instrucciones escritas, que de cualquier forma complementaba con explicaciones a través de la lengua de señas.

Por ejemplo, en el pizarrón colocó:

Encierra el verbo en la oración.

- Alicia nos regaló dulces.
- Vanessa compró unos chocolates.
- David juega con Yamir football.
- Cassandra rompió su muñeca
- Lili se compró una computadora

Primero la maestra les explicó en lengua de señas lo que era el verbo, que era la acción, el movimiento, lo que hacían las personas y las cosas, después leyeron cada enunciado en español signado y posteriormente cada alumno encerró el verbo en la oración. A pesar de la explicación, hubo niños que encerraron otra palabra que no era el verbo, por lo que la docente les preguntaba: “¿computadora movimiento? ¿dulces movimiento?” y los alumnos corregían por sí solos. (Apéndice B).

Otro de los aspectos fundamentales a considerar al hablar de instrucciones es, como ya se mencionó anteriormente, considerar que la estructura gramatical del castellano y de la lengua de señas son diferentes, principalmente en cuanto al orden lógico cronológico. La diferencia entre ambas es sustancial debido a que en castellano generalmente primero va el artículo, después el sujeto, el verbo y finalmente el complemento por ejemplo: Los niños juegan en el parque.

En la lengua de señas, de acuerdo con la docente # 2, “en estructuras cortas primero va el objeto, después el sujeto y finalmente el verbo; y en estructuras largas primero va el tiempo, después el lugar, sujeto, objeto y finalmente el verbo”. (Apéndice J). En el ejemplo anterior en lengua de señas quedaría: *parque niños juegan*.

De acuerdo con García, L. (2006, p. 46), la estructura base de las oraciones es: sujeto+ verbo +objeto +sujeto, de tal forma que en la oración: Él quiere un coche, en lengua de señas quedaría: *Él querer coche él*.

Como puede observarse en todos los ejemplos mencionados, las instrucciones son un punto clave para que los alumnos comprendan y logren los aprendizajes esperados, sin

embargo, para el docente de aula regular no resulta tan sencillo hacer la conversión de una estructura gramatical a otra, como tampoco lo es para el niño sordo comprender la estructura gramatical del español, este es un punto que se sugiere retomar y que se describe más específicamente en el apartado de recomendaciones del capítulo siguiente.

Metodología utilizada por los docentes.

Si bien la metodología se comprende de varios elementos tales como: estrategias de enseñanza-aprendizaje, el tipo de actividades que los alumnos realizan y el tipo de evaluación, para un análisis más detallado, la evaluación se explica más adelante en el siguiente apartado. En este apartado se hizo énfasis en las adecuaciones curriculares que se llevaron a cabo, tanto de acceso como adecuaciones a los elementos del currículum, considerando los criterios de Puigdemívol: criterio de compensación, de probabilidad de adquisición, de autonomía y funcionalidad, de sociabilidad, de preferencias personales, de significación, de adecuación a la edad cronológica, de transferencia y de ampliación de ámbitos. Todo ello con el fin de conocer ¿Qué elementos metodológicos que se llevan a cabo en el CREE pueden transferirse a la práctica pedagógica del aula regular para lograr la integración de niños con necesidades especiales? que es la pregunta central de la presente investigación.

1. Criterio de compensación.

Considerando el criterio de compensación, que implica todas aquellas acciones encaminadas a compensar los efectos de la discapacidad en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos, se observó que en el CREE ambas docentes entrevistadas tenían

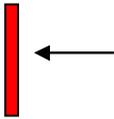
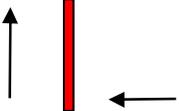
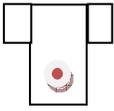
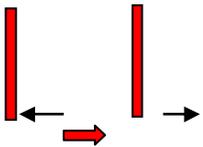
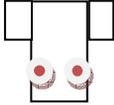
conocimiento de la lengua de señas mexicana así como los alumnos, por lo que de entrada había un puente de comunicación entre ellas y sus alumnos. Asimismo, el centro contaba con un maestro sordo que dentro del mismo centro apoyaba a las docentes cuando ellas no sabían cómo explicar algún concepto a los alumnos o no recordaban cómo se decía determinada cosa en seña. El docente sordo también impartía cursos para el aprendizaje de la lengua de señas a los padres de familia, por lo que los alumnos podían reforzar las señas aprendidas en casa.

Se pudieron observar dos formas distintas de enseñar la lengua de señas. En el caso de la sesión dirigida a padres, se realizaba tanto a través de campos semánticos como tomando en cuenta la demanda de los propios padres, el maestro sordo les mostraba cómo se decían determinadas palabras. En las sesiones dirigidas a docentes, por otro lado, también se les iba enseñando el vocabulario a través de campos semánticos, sin embargo a los docentes se les pedía que tomaran notas y apuntes, con un registro de cada seña. De esta manera cada docente conservaba un apunte al cual recurrir cuando quisiera consultar cómo se hace una seña determinada, tomando en cuenta que cuando no se practica se olvida, y la mayoría de los libros de lengua de señas, a pesar de que cada figura está señalada, no siempre es posible identificar cómo debe realizarse el movimiento.

En un libro cualquiera de lengua de señas podemos ver las siguientes figuras para las palabras: rojo, azul y claro.

Por otra parte, de acuerdo a la metodología utilizada en el CREE, por la docente de Audición, el registro se realiza de la siguiente manera:

Tabla 4.
Ejemplo de registro para señalar cómo se realiza una seña.

| Palabra | Configuración | Orientación | Localización | Movimiento |
|---------|---|---|---|---|
| Rojo | 25 |  |  |  2 veces, pequeño |
| Azul | 29, 38 |  |  |  |
| Claro | 41, 41  3,3 |  |  |  |

- La configuración corresponde a las posiciones que puede adquirir la mano, (ver tabla No. 5), la orientación hacia dónde se dirige la palma de la mano, la localización en qué parte del cuerpo se realiza la seña y el movimiento indica hacia dónde se dirige.

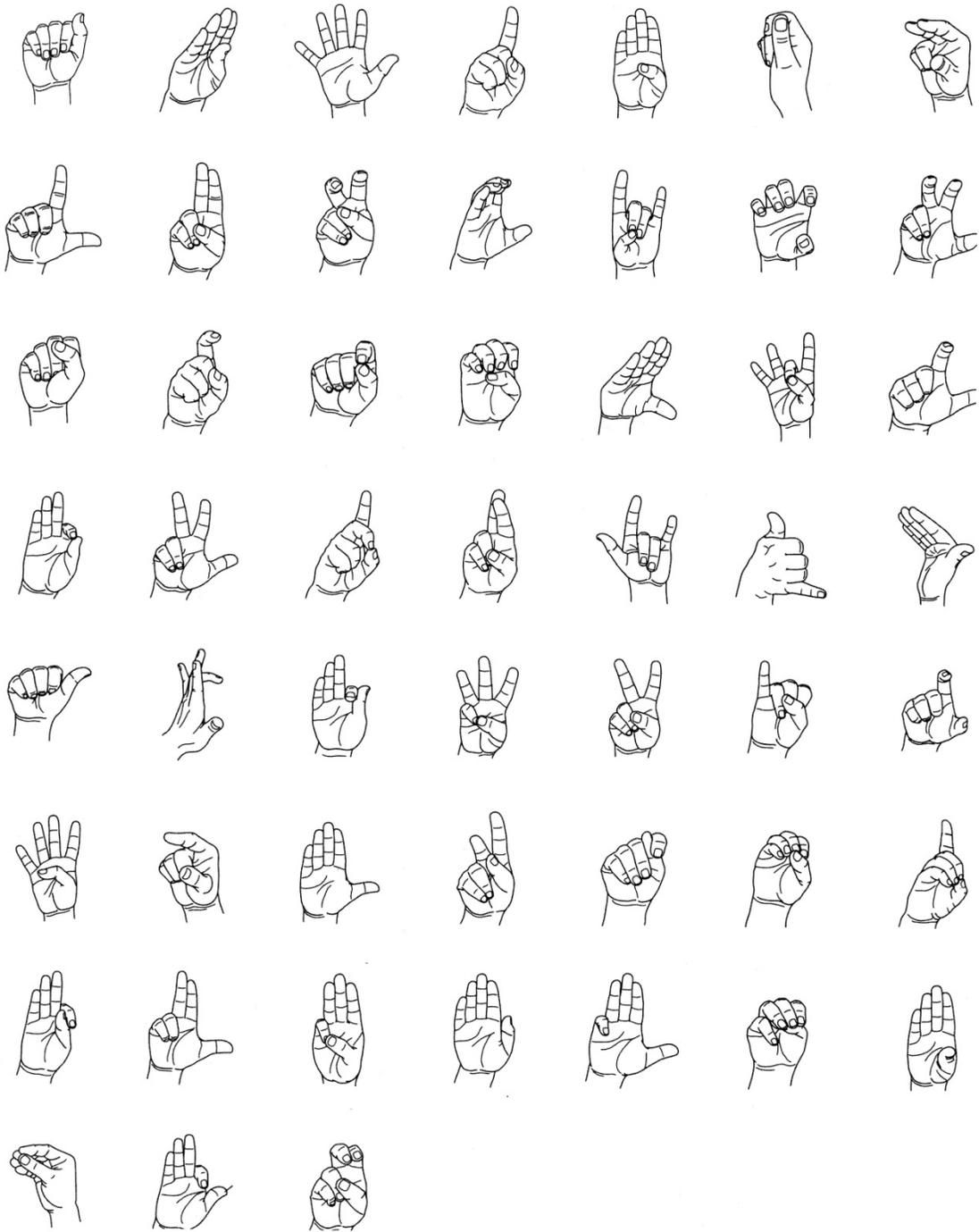


Figura 3. Configuración: posiciones que puede adquirir la mano, al realizar una seña.

- Es importante señalar que en el registro de la seña se utiliza el cuaderno en forma inversa, es decir, la izquierda es la derecha y la derecha la izquierda como se muestra.



Figura 4. Representación del cuaderno del adulto oyente.

- Este registro sólo es para los oyentes, llámese padre de familia o docente, no para enseñarla al alumno, pues ellos van integrando las señas de forma natural.
- La línea roja representa al referente (la persona), cuando se habla de la orientación, pero cuando aparece en configuración como flecha, significa que de un movimiento determinado se pasa a otro. La coma indica que un movimiento lo hace la mano izquierda y el otro la mano derecha.

Otro de los elementos que pudieron observarse respecto al criterio de compensación fue en el caso de la docente #2 quien era la única que contaba con alumnos que presentaban hipoacusia, y quienes tenían sus auxiliares auditivos. Dentro del mismo centro existían audiólogos que realizaban la valoración y contaban con un simulador de sonido donde a los alumnos que tenían posibilidades de oralizarse entraban a dicha sesión, recibían entrenamiento auditivo y lectura labial. A ellos, la docente les hablaba de frente y les elevaba la voz.

Por otra parte, debido a la población que tenían, en el turno matutino del CREE se habían formado varios grupos de audición, desde educación inicial, preescolar y primaria. Por este motivo la docente #2 comentó: “ya contamos con bebés que manejan varias señas”. También pudo observarse que la mayoría de los docentes manejaban la lengua de

señas, incluso las personas de la tienda escolar, por lo que los alumnos se encontraban en un medio de iguales.

Sin embargo, en el turno vespertino, no se presentaba la misma situación, ya que sólo era un grupo de audición, no todos los docentes tenían conocimiento de la lengua de señas. Por ello cuando la docente llegaba a faltar, los alumnos preferían regresarse a su casa, ya que no lograban darse a entender. Ésta fue incluso una de sus demandas: “Maestros aprendan señas, no entienden lo que digo, platico con mi maestra, con Garay (maestro sordo)” (alumno # 1 del CREE); “No platico, no saben lengua de señas, platico con mis compañeros del salón” (alumno #2 del CREE).

En el caso de la escuela regular, sólo la maestra de apoyo tenía un poco de conocimiento de la lengua de señas, y de hecho se encontraba asistiendo a algunas sesiones en el CREE para lograr dominarla, pero la docente de aula regular, la madre de familia y la propia alumna con sordera no conocían esta lengua de señas. La maestra de U.S.A.E.R. comentó que al principio la madre se resistía a que la hija aprendiera señas, pues tenía la esperanza de que le realizaran un implante coclear, pero que aún no reunía los fondos para realizársela, por lo que la madre había invertido tiempo en sesiones particulares al inicio para oralizar a su hija. La maestra de U.S.A.E.R le explicó a la madre que el hecho de que la niña repitiera las palabras no significaba que comprendiera, y le mencionó las ecolalias que la alumna presentaba, que la lengua de señas era el equivalente al lenguaje oral y que iba a ser la forma en que su hija podía lograr una comprensión del mundo que le rodeaba.

Anderson y Matkin en Romero (1999), mencionan que cuando el niño nace en una comunidad de oyentes, las personas que lo rodean utilizan la lengua oral para comunicarse, si el niño sufre una pérdida auditiva mayor, no podrá beneficiarse de esta situación pues la recepción que puede alcanzar es del 50% en el mejor de los casos. La lengua materna es la base para el desarrollo de segundas lenguas, algunos aspectos cruciales del desarrollo cognoscitivo, la construcción de nuestra identidad personal y cultural, el acceso a otros aprendizajes entre los que destaca la lengua escrita.

Aunque se logró convencer a la madre de llevar a la niña a una asociación de sordos, la maestra de U.S.A.E.R. mencionó que la niña tenía 6 años y que se había perdido un tiempo valioso por lo que el aprendizaje del currículo se tenía que dar a la par con el de señas hasta donde la alumna pudiera acceder.

Romero (1999, p. 77) comenta que el inicio de la habilitación comunicativa tiene una edad crítica que debe ser considerada para reducir los efectos de esta discapacidad: en los niños con pérdida auditiva mayor se recomienda que la habilitación se inicie antes de los dos años de edad.

La docente de U.S.A.E.R comentó que estaba enseñándole a la docente de grupo y a los compañeros de la alumna algunas señas, pero que el proceso de aprendizaje era lento incluso para ella. Sin embargo, ya había detectado que en un sexto grado había un alumno oyente cuyos padres eran sordos por lo que dominaba la lengua de señas y que se iban a apoyar también de él para ir aprendiendo y enseñándole a la alumna. También asistía al aula y realizaba acompañamientos a la docente y a la propia alumna pero comentó que no podía hacerlo diariamente porque tenía 22 alumnos más que atender.

“No cuento con maestra de comunicación y debo atender las cuestiones de lenguaje y otras cuestiones administrativas de dirección, pues tampoco contamos con la figura de director de U.S.A.E.R., además de las actividades de aprendizaje que es lo que propiamente me corresponde. Me encuentro cubriendo finalmente tres funciones, a pesar de que se ha hecho la petición de que se realicen transferencias, no hemos obtenido respuesta, pues hay U.S.A.E.R. que cuentan con los servicios completos y sólo están atendiendo uno o dos alumnos en todo el año”.

La docente de U.S.A.E.R. les copió un CD interactivo a la docente de aula regular y a la madre de familia con el diccionario de la lengua de señas mexicana para que pudieran practicar vocabulario.

Tabla 5
Análisis de los datos obtenidos de acuerdo al primer criterio de Puigdemívol.

| CRITERIO DE COMPENSACIÓN | | |
|---------------------------------|---|--|
| | ACCIONES REALIZADAS | DIFICULTADES PRESENTADAS |
| DOC.#1 CREE | Conocimiento y manejo de la lengua de señas mexicana de la docente de grupo y del docente de E.F. En ceremonias cívicas ella traducía lo que se decía para que sus alumnos comprendieran, cantaban el Himno Nacional y del Estado de México en Lengua de señas mexicana. | Ninguna |
| DOC.#2 CREE | Conocimiento y manejo de la lengua de señas mexicana por parte de la docente de grupo y otros docentes, inclusive algunas personas de la tienda escolar. Brindaba asesoría a docentes en la lengua de señas mexicana, haciendo uso del registro de las señas atendiendo a los aspectos de: morfosintaxis, querología, gramática. | Ninguna |
| DOCENTE #3 CREE | Lengua de señas mexicana como primera lengua. | No comprendía algunas palabras del español escrito |

| | | |
|----------------------|--|--|
| | <p>Tenía lectura labial.</p> <p>Tenía lectoescritura.</p> <p>Brindaba asesorías a padres de familia en la lengua de señas mexicana</p> | |
| DOCENTE #1 ESC. REG | <p>Le hablaba de frente a la alumna o bien, le pedía al compañero que estaba sentado junto a ella, que le hablara cuando requería de su atención.</p> | <p>No tenía conocimiento de la lengua de señas mexicana, no había nunca atendido a niños con discapacidad auditiva, desconocía las características principales de la discapacidad.</p> |
| DOCENTE DE U.S.A.E.R | <p>Tenía un poco de conocimiento de la lengua de señas mexicanas y de las características principales de la discapacidad.</p> <p>Realizaba acompañamientos en aula regular y/o aula de apoyo.</p> <p>Uso de CD.</p> <p>Brindaba orientación al docente y madre de familia respecto a la lengua de señas mexicana.</p> | <p>No tenía dominio de la lengua de señas mexicana, por lo que no siempre podía apoyar a la alumna y a la docente en la explicación de algunos temas.</p> |
| PADRES DE FAMILIA | <p>Establecía códigos de comunicación no convencionales, se expresaba a través de gestos, y mímica con su hija (mamá de niña que asiste a escuela regular).</p> <p>Tenían conocimiento de la lengua de señas mexicana, por lo que podía comunicarse con sus hijos.</p> <p>(Padres de familia de alumnos del CREE).</p> | <p>No tenían conocimiento de la lengua de señas mexicana.</p> <p>No todos los padres tenían dominio de la lengua de señas mexicana.</p> |
| ALUMNO 1 CREE | ----- | |
| ALUMNO 2 CREE | ----- | |
| ALUMNA ESC. REGULAR | ----- | <p>No tenía un código de comunicación único con su familia, ni con la escuela, por lo que se encontraba en desventaja para comprender y expresar algún mensaje.</p> |

2. Criterio de Probabilidad

En cuanto al criterio de probabilidad de adquisición que hace referencia a la decisión sobre el tipo de aprendizajes que están al alcance de los alumnos, dejando en segundo término o prescindiendo de los que le representen un grado extremo de dificultad para su adquisición y aplicación, en el caso del CREE, la docente #2, comentó que los alumnos estaban accediendo a los contenidos del grado, por lo que ella en particular, sólo simplificaba algunos contenidos, y que sólo en el caso de la lectoescritura es donde se estaban realizando adaptaciones, ya que un alumno sordo adquiriría la lectoescritura en varios años.

En el caso de la docente #1 del CREE tenía multigrado, es decir en un mismo grupo tenía alumnos de diferentes grados, por lo que a una alumna de 1º le estaba trabajando colores, partes del cuerpo y la familia y le había eliminado gran parte de contenidos, incluso retomado algunos contenidos de preescolar, pero con los otros alumnos trabajaba los mismos contenidos y las mismas actividades para todos a pesar de ser de grados diferentes, dirigiendo mayor atención hacia los mayores.

En el caso de la escuela regular sí se realizaron adecuaciones considerando este criterio, ya que la docente de U.S.A.E.R comentó:

“se simplificaron varios contenidos, como la alumna no maneja nada de lengua de señas es difícil que acceda a todo el currículum, porque ¿de qué manera lo puede ir aprendiendo si no tiene un medio por el cual lograr comprenderlo? por ejemplo, en Conocimiento del mundo natural y social, en cuanto a familia, a ella solo se le está

pidiendo: mamá, papá, abuela, tíos, que es lo que está más cercano a ella para que lo vaya realizando en seña y en español. En Calendario sólo se le está pidiendo hoy, ayer mañana, y días de la semana sólo en seña. En Matemáticas mientras que el resto del grupo se le pide lectura-escritura de cantidades del 1-100, a ella sólo del 1-20, ya que tiene que aprender inicialmente el concepto de número, lograr representarlo en español y en seña, lo que implica un doble esfuerzo para ella, sumas y restas igual con cantidades pequeñas, pues nos interesa que logre ir por ejemplo a la tienda y compre sabiendo dar bien su dinero y cuente, no tanto que aprenda memorísticamente números del 1-100 sin ningún sentido, y así podría mencionarte cada contenido cómo se le ha ido simplificando y que se planteó en la propuesta, pero si vemos que ella logra acceder, pues se le irá aumentando el grado de complejidad” (docente U.S.A.E.R).

En observación al aula regular pudo corroborarse algunas de las adecuaciones, principalmente en Matemáticas, la docente de U.S.A.E.R, le había sugerido a la docente de grupo que en el pizarrón, realizara una división y de un lado colocara las operaciones que debía realizar el grupo y del otro lado colocara el nombre de la menor para que ella viera cuáles debía realizar y de ese modo ella no tuviera que escribirle en el cuaderno cada vez todas las operaciones. La docente de U.S.A.E.R. le explicó a la alumna que sólo debía copiar lo que estaba en el cuadro donde estaba su nombre, y le dijo cómo debía realizarlo, con apoyo de material concreto. Le indicó cuáles eran las señas de más y menos explicándole con acciones la diferencia entre ellas, inicialmente las resolvió junto con la alumna y posteriormente dejó que la alumna lo resolviera sola. En una subsecuente sesión, sólo observó a la menor y la apoyaba cuando la niña se lo solicitaba pero no le brindó apoyo físico, en señas le daba ciertas pistas como: *acuérdate, ¿poner o quitar?* la

alumna logró realizarlo adecuadamente y la docente de U.S.A.E.R. se dirigió a la docente de grupo para darle a conocer las señas de *más* y *menos* para que la docente continuara reforzándolo.

Tabla 6

Análisis de los datos obtenidos de acuerdo al segundo criterio de Puigdemívol.

| CRITERIO DE PROBABILIDAD DE ADQUISICIÓN | | |
|--|--|--|
| | ACCIONES REALIZADAS | DIFICULTADES PRESENTADAS |
| DOCENTE.#1 CREE | Simplificación de contenidos, la docente trabajaba los contenidos planteados del grado. | Ninguna |
| DOCENTE.#2 CREE | Eliminación de contenidos de alumnos de 1°. Simplificación de contenidos a los alumnos de 4°. 5. 6°. | Dado que se contaba con grupo multigrado, no siempre se atendían estos criterios y algunos alumnos eran ignorados, dedicando la docente mayor tiempo principalmente a los alumnos de 4°, 5°, y 6° a quienes les presentaba el mismo tipo de actividades y contenido. |
| DOCENTE #3 CREE | Simplificación, aunque la función del docente era enseñar la lengua de señas a los alumnos y padres, se adaptaba al nivel de aprendizaje de los niños, de tal forma que se aseguraba de que tanto padres como alumnos aprendieran el vocabulario y el número de vocablo empleado era en función de lo que fuera aprendiendo cada uno de ellos. | Los padres no asistían con regularidad, por lo que cuando asistían nuevamente, ya se les había olvidado lo que habían visto en sesiones pasadas y el docente debía retomar lo de sesiones pasadas. |
| DOCENTE #1 ESC. REG | Algunas veces realizaba lo que la U.S.A.E.R. le había planteado, simplificando contenidos, principalmente en Español y Matemáticas. | Algunas veces la docente no consideraba lo que estaba planteado en la Propuesta curricular de la alumna y le solicitaba realizar lo mismo que el resto de los compañeros, por lo que la alumna lo hacía por copia. |
| DOCENTE DE U.S.A.E.R | Planeó la Propuesta curricular adaptada, en donde se planteó cuáles eran los aprendizajes esperados para este ciclo escolar. Brindó una copia a la docente de grupo y le comentó cómo se llevaría a cabo dicha propuesta correlacionándola con la | No le dio seguimiento sistemático a la Propuesta dentro del aula regular, en aula de apoyo trabajaba considerando la misma, pero no siempre verificaba que la docente de grupo regular, la llevara a cabo y la considerara en su planeación general. |

| | | |
|---------------------|--|--|
| | planeación general del docente. Orientó a la madre de familia respecto a lo que se iba a trabajar en el ciclo escolar con su hija, y le brindó sugerencias respecto a cómo podía ella apoyar en casa, en relación a la propuesta. | |
| PADRES DE FAMILIA | ----- | |
| ALUMNO 1 CREE | ----- | |
| ALUMNO 2 CREE | ----- | |
| ALUMNA ESC. REGULAR | ----- | |

3. Criterio de autonomía y funcionalidad

Con respecto al criterio de autonomía/funcionalidad, que se enfoca al aprendizaje que favorece el desarrollo autónomo del alumno con el fin de que resuelva necesidades básicas, como son vestirse, desplazarse de un lugar a otro sin la ayuda de otras personas, en ambos espacios educativos se promovían estas actividades, ya que los alumnos eran capaces de vestirse y desvestirse solos, comer sin ayuda, desplazarse por la escuela, sacar y guardar sus cosas por sí mismos, ir al baño solos sin ningún tipo de compañía. Un alumno del CREE que tenía 11 años era capaz de realizar por sí mismo el trayecto de la escuela a casa y viceversa, requiriendo tomar dos camiones para ello. La docente #1 del CREE comentó que al inicio el padre del alumno tenía temor de dejarlo solo, y que la primera semana sin que se diera cuenta su hijo, había tomado un camión e iba detrás de él para asegurarse que llegara bien, posteriormente ya lo dejó solo, lo cual para el alumno era un gran motivo de satisfacción pues comentó: “*ya me voy solo casa, feliz, soy grande.*” (Alumno 1 CREE).

Tabla 7

Análisis de los datos obtenidos de acuerdo al tercer criterio de Puigdemívol.

| CRITERIO DE AUTONOMÍA/FUNCIONALIDAD | | |
|--|---|--|
| | ACCIONES REALIZADAS | DIFICULTADES PRESENTADAS |
| DOCENTE.#1 CREE | Fomentaba que los alumnos realizaran las actividades por sí mismos, por lo que podían vestirse y desvestirse, se alimentaban solos, guardaban y sacaban sus cosas por sí mismos, en todas las actividades. Incluso ellos elegían los materiales y adornaban su salón de acuerdo a las fechas: enero (reyes magos, febrero día del amor y la amistad) | Algunos padres fomentaban la dependencia, por lo que frecuentemente ella debía hablar con ellos para que se reforzara lo que se trabajaba en la escuela. |
| DOCENTE.#2 CREE | Promovía que los alumnos fueran cada vez más independientes al permitirles que hicieran las cosas por sí mismos, sólo cuando no podían realizarlo, brindaba ayuda. | Algunos padres fomentaban la dependencia, la docente dejaba diariamente tareas de autonomía a casa, “hoy va a dejar que ella recoja sus trastes, etc.” |
| DOCENTE #3 CREE | El docente sólo atendía a los alumnos por una hora para trabajar vocabulario en seña, por lo que no se observó este aspecto | ----- |
| DOCENTE #1 ESC. REG | Promovía que la alumna fuera cada vez más independiente al permitirle que hiciera las cosas por sí misma. | No se observaron dificultades en este aspecto |
| DOCENTE DE U.S.A.E.R | Inicialmente permitía que la alumna intentara realizar las actividades sola, si observaba que no podía realizarlo, le apoyaba con instrucciones, ejemplos y resolvía la actividad parcialmente con la alumna para finalmente dejar que la alumna lo concluyera por sí misma. | No se observaron dificultades en este aspecto. |
| PADRES DE FAMILIA | Los padres de familia de los alumnos del CREE en su mayoría fomentaban la autonomía. La madre de la alumna sorda por otro lado, también fomentaba la independencia y autonomía, la alumna era autosuficiente en muchas actividades. | Una madre de familia de una alumna del CREE, creaba gran dependencia, hasta para permitir que la alumna comiera sola, se desplazara sola por la escuela. |
| ALUMNO 1 CREE | El alumno era autosuficiente en acciones de vestirse, alimentarse, desplazarse solo por la escuela | No se observó dificultad en este aspecto |
| ALUMNO 2 CREE | El alumno era autosuficiente en acciones de vestirse, alimentarse, desplazarse solo por la escuela, dar recados, incluso realizar el trayecto | No se observó ninguna dificultad en este aspecto. |

| | | |
|------------------------|--|--|
| | de la escuela a la casa por sí mismo, lo que requería tomara dos camiones. | |
| ALUMNA ESC. REGULAR | La alumna era autosuficiente, sólo cuando no podía realizar algo, ella misma solicitaba ayuda. | |

4. Criterio de sociabilidad.

Por otra parte, con relación al criterio de sociabilidad que se refiere al conjunto de aprendizajes que propician las habilidades sociales y de interacción con el grupo, se observó un ambiente con mayor estimulación en la escuela regular, ya que en el CREE los alumnos de audición convivían prioritariamente con sus iguales, y en general cada área convivía con las personas que tenían su misma discapacidad, la distribución de las aulas quizá haya sido un motivo para ello, ya que eran salones con un patio pequeño y cada área: visual, auditiva, intelectual, etc., contaba con su propio patio. En la pregunta que se les realizó a los alumnos acerca de: en el patio, ¿cómo te tratan los niños de los otros salones? Uno de ellos contestó: “No platico, no saben lengua de señas, platico con mis compañeros del salón.” (Alumno 1 CREE).

En la escuela regular por otro lado, se contaba con una matrícula de más de 900 alumnos y la alumna con sordera convivía con sus compañeros en todas las actividades: artísticas, deportivas, en las clases de computación, en las ceremonias cívicas y en el espacio de recreo. Aunque solía convivir más con sus compañeros hombres, cuando quería convivir con sus compañeras, solía buscar a la docente de U.S.A.E.R, para que le explicara lo que hablaban o lo que debía hacer, pues con los compañeros hombres, eran actividades principalmente físicas, de correr, saltar, etc. que no demandaban mucha explicación para comprender. En el caso de las niñas, solían quedarse sentadas platicando o jugando con algunas muñecas, por lo que la alumna solía preguntarle a la docente qué hacían o de qué hablaban.

En entrevista tanto la docente de grupo regular como la docente de U.S.A.E.R. coincidieron al realizar el comentario de que al inicio de ciclo escolar los alumnos no querían acercarse a la alumna con sordera, porque les daba miedo que sólo emitía sonidos, pero que conforme les fueron explicando que ella no escuchaba y que por eso no podía hablar, los alumnos la fueron aceptando y ahora le ayudan mucho. También comentaron que al principio como la alumna emitía sonidos, ellos también se dirigían a ella intentando imitar los mismos sonidos. Se les tuvo que explicar que debían hablar con ella normalmente, sólo un poco más despacio y de frente para que ella pudiera leer sus labios. Se observó gran aceptación del grupo hacia la alumna, incluso muchos de ellos se acercaban constantemente a la docente de U.S.A.E.R. para preguntarle cómo debían decirle algunas frases a su compañera en señas.

Ya que en la escuela aún no había personas que manejaran la lengua de señas, la alumna se veía obligada a interactuar con todos, para darse a entender, utilizaba algunas acciones acompañadas de señas convencionales y no se observó dificultad para expresar y darse a entender en mensajes sencillos, incluso se le observó ir a la tienda escolar y llevar una bolsita de papas vacía que mostró a la señora para que le diera una igual. La docente de U.S.A.E.R. comentó que ya le había presentado la alumna a la señora de la tienda escolar y en general en toda la escuela la conocían, por lo que las personas buscaban la forma de comunicarse con ella. La dificultad principal que se observó fue con la docente de grupo regular, para que ésta lograra explicarle los temas.

Tabla 8

Análisis de los datos obtenidos de acuerdo al cuarto criterio de Puigdemívol.

| CRITERIO DE SOCIABILIDAD | | |
|---------------------------------|--|---|
| | ACCIONES REALIZADAS | DIFICULTADES PRESENTADAS |
| DOCENTE.#1 CREE | <p>Promovía actividades de socialización entre los alumnos, a través de convivencias dentro del aula, pero no con otros grupos.</p> <p>Invitaba a los alumnos fuera de la escuela a eventos a donde sabía podían convivir con otras personas con la misma discapacidad ya que todos provenían de familias oyentes.</p> | <p>En la escuela no había otros alumnos que conocieran la lengua de señas mexicana.</p> <p>Sólo el docente de E. F. y el docente sordo manejaban la lengua de señas.</p> |
| DOCENTE.#2 CREE | <p>Promovía actividades de socialización entre los alumnos a través de convivencias dentro del aula.</p> <p>En la escuela varios docentes manejaban la lengua de señas, incluso algunas personas de la tienda escolar.</p> | <p>No se observó ninguna.</p> |
| DOCENTE #3 CREE | <p>No trabajaba este aspecto</p> | <p>-----</p> |
| DOCENTE #1 ESC. REG | <p>Promovía que la alumna realizara las cosas por sí mismas, algunas veces más porque se olvidaba atenderla que por un propósito centrado en ello.</p> <p>La alumna era integrada en todas las actividades de E.F, Educ. artística, computación, ceremonias cívicas, etc.</p> | <p>No manejaba la Lengua de señas mexicana.</p> |
| DOCENTE DE U.S.A.E.R | <p>Fomentaba que la alumna conviviera con todos sus compañeros, cuando había dificultades de comunicación ella intervenía como mediadora.</p> | <p>No dominaba la lengua de señas mexicana</p> |
| PADRES DE FAMILIA | <p>Los padres de los alumnos del CREE llevaban a sus hijos a eventos sociales donde podían convivir con otros niños, aunque eran principalmente eventos de comunidades oyentes.</p> | <p>Los padres de los alumnos del CREE pese a conocer la lengua de señas mexicana platicaban poco con sus hijos.</p> <p>La madre de la alumna sorda si platicaba con ella, pero mencionaba tener dificultad para darse a entender en muchas cosas.</p> |

| | | |
|---------------------|---|---|
| | <p>La madre de la alumna de escuela regular realizaba acciones de este tipo, pero principalmente dentro del mismo núcleo familiar.</p> <p>Iniciaba a llevarla a una asociación de sordos donde podía convivir en una comunidad silente con personas de su misma edad.</p> | |
| ALUMNO 1 CREE | Dentro de su grupo no presentaba dificultad para socializar, incluso era quien lograba integrar a todos en una misma actividad, apoyaba a sus compañeros. | No se observaron dificultades en este aspecto |
| ALUMNO 2 CREE | Era sociable con quien tenía empatía, pero solía discriminar a dos de sus compañeros de salón. | <p>Cuando tenía dificultades para darse a entender o que le comprendieran, desistía en el primer intento.</p> <p>Solía ser más aislado.</p> |
| ALUMNA ESC. REGULAR | Era muy sociable, intentaba comunicarse en todo momento, dentro y fuera del salón. | No se observaron dificultades en este aspecto |

5. Criterio de significación.

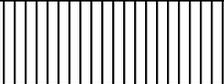
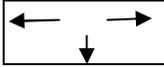
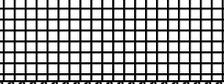
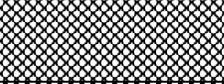
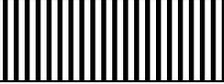
El criterio de significación implica la selección de medios de aprendizaje que suponen actividades significativas para el alumno en función de sus posibilidades reales, de manera que lo que aprendan sea relevante y funcional. En referencia a este criterio se observaron formas de trabajo totalmente distintas. Por un lado se observó que la docente #1 del CREE hacía uso de las claves GIEH (Grupos integrados e hipoacúsicos), las cuales aunque se buscó en internet cómo debían trabajarse no se encontró información al respecto, por lo que se tuvo que preguntar de manera directa cómo se realizaban.

En general en el CREE todos utilizaban las claves GIEH. En entrevista con las docentes ellas comentaron que un tiempo habían utilizado las claves Fitzgerald, pero que los alumnos se confundían mucho, y que con las claves GIEH, habían obtenido mejores resultados.

La docente #2 del CREE comentó que las claves se utilizan para estructurar el lenguaje del sordo, y en el momento en que se enseñaba vocabulario al niño, se debía asociar el mismo a la clave correspondiente agrupándolo debajo de ella.

Las claves GIEH están conformadas por 9 códigos de color que se corresponden con una palabra guía en específico, por ejemplo, para la palabra guía “Que”, se utiliza el color rosa; sin embargo, por las restricciones del formato APA para el uso del color, se hizo uso de una tabla personalizada con diferentes tipos de achurado que permita facilitar su identificación.

Tabla 9
Equivalencia de los colores que se utilizan en las claves GIEH

| PALABRA GUÍA | COLOR OBLIGATORIO | EQUIVALENTE DE LA CLAVE |
|---|---|---|
| Que | Rosa (líneas verticales abiertas) |  |
| Quien | Amarillo (líneas horizontales) |  |
|  | Verde |  |
| Cuando | Rojo (líneas inclinadas hacia abajo) |  |
| Como | Azul (líneas inclinadas hacia arriba) |  |
| Cuantos | Negro (achurado completo cerrado) |  |
| Donde | Café (rejilla abierta) |  |
| Por que | Morado (achurado abierto) |  |
| Para que | Anaranjado (líneas verticales cerradas) |  |

Se observó que la docente #1 del CREE tenía las claves colocadas en la parte superior del pizarrón, pero en el salón de la docente #2 no estaban, esta última docente comentó que a los alumnos de grados superiores poco a poco se les iban quitando los colores y finalmente la clave, sin embargo, tenía una alumna de primer grado.

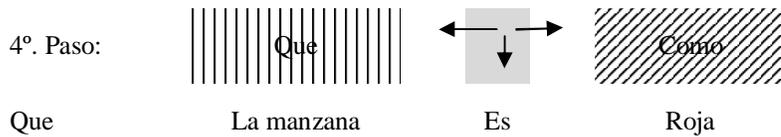
La docente #2 del CREE utilizaba las claves en todas las asignaturas, mencionó en entrevista que las claves GIEH se colocaban sin acento, pues no eran preguntas, sino palabras guía, y que las mismas debían trabajarse en el orden siguiente:

Tabla 10
Pasos para enseñar las claves.

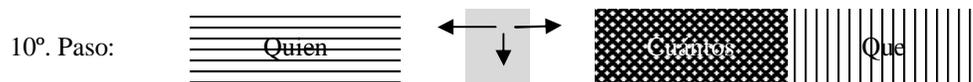
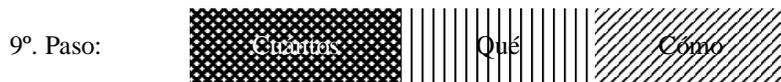
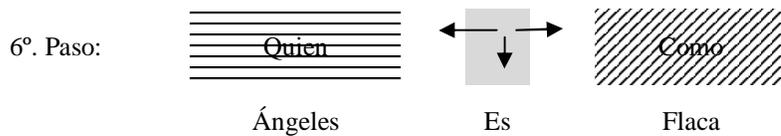
1er. Paso: *Que* (vocabulario, campos semánticos).

2º. Paso: *Quien* (vocabulario: aquí se colocaban animales, plantas y personas)

3er. Paso: *Como* (de qué color es)



5º. Paso: Como (de qué tamaño)



12°. Paso

| | | | | |
|-------|------|-----|------|--|
| Quien | Como | | | |
| Quien | Como | Que | Como | |

13°. Paso

| | | |
|---------|-----|--|
| Quien | Que | |
| Quienes | Que | |

14°. Paso

| | | | | |
|-------|------|-----|---|------|
| Quien | Juan | Vio | A | Susi |
|-------|------|-----|---|------|

15°. Paso

| |
|-------|
| Donde |
|-------|

16°. Paso

| | | |
|-----|-------|-------|
| Que | Quien | Donde |
|-----|-------|-------|

17°. Paso

| | | |
|-------|-----|-------|
| Quien | Que | Donde |
|-------|-----|-------|

18°. Paso

| |
|--------|
| Cuando |
|--------|

19°. Paso

| | | |
|--------|-------|-----|
| Cuando | Quien | Que |
|--------|-------|-----|

20°. Paso

| | | |
|--------|-------|-------|
| Cuando | Quien | Donde |
|--------|-------|-------|

21°. Paso *Cómo está* (contento, enojado, triste, limpio, sucio, enfermo etc.)

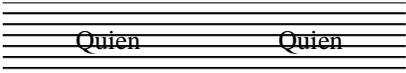
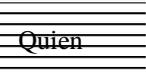
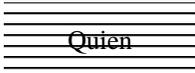
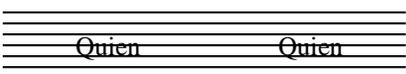
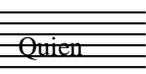
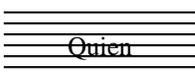
| |
|------|
| Como |
|------|

22°. Paso

| | | | |
|----------------------|------|----------|----------------------------|
| Quien | Como | | |
| Juan, Carmen y Oscar | Está | Contento | (plural verbos ser, estar) |
| | Son | | |

23°. Paso

| | | |
|----------|-------|------|
| Que | Tiene | Que |
| El avión | Tiene | Alas |

| | | | | |
|-----------|--|--|---|--|
| |  Que | Tiene |  Cuantos | |
| 24°. Paso |  Quien |  Quien |  Que |  Quien |
| | Carlos | Le | regaló un libro | a Susi |
| 25°. Paso |  Que | |  Que | |
| | Vocabulario | | Sujeto | |
| | | | Sustantivo, predicado | |
| 26°. Paso |  Quien |  Que | | Verbo ser |
| | | | | Adjetivo, predicado |
| 27°. Paso |  Que | | | Adjetivo, predicado |
| | Vocabulario | | | Categorías semánticas |
| |  Que | |  Que | |
| | La manzana | Es | una fruta | |
| | La pelota | Es | un juguete | |
| 28°. Paso |  Quien |  Quien |  Que |  Quien |
| | | | pronombres | posesivos |
| | La mamá | de Carlos | le regaló un lápiz | a él |

Otros de los medios que empleó docente #2 del CREE fue el uso de mucho material visual, por ejemplo, vieron el tema de La Familia, los alumnos ya conocían en seña cómo se dice: papá, mamá, hijo, primo, tío, etc. y lo reconocían a nivel escrito, por

lo que la docente les dio un apunte corto explicando qué era la familia. El apunte lo explicaba en seña, posteriormente lo subdividía en oraciones y cada oración era ilustrada.

Si había algún concepto que el alumno no comprendía, le explicaba concepto por concepto hasta que el alumno comprendía lo que decía el texto. Por ejemplo el apunte de la familia comenzaba con la siguiente frase: “La familia es un grupo de personas que se quieren mucho...”, la docente le explicó qué es un grupo y qué era una persona.

Asimismo, cuando había un concepto nuevo, ella les pedía que realizaran el deletreo mediante la dactilología, hasta que logaran aprender cómo se escribía.

La enseñanza con el uso de las claves se inicia en el centro desde preescolar, por lo que no pudo observarse cómo se van introduciendo las mismas dentro del trabajo diario cuando el niño aún no tiene conocimientos previos respecto a ellas. Sin embargo pudo observarse cómo se va introduciendo el nuevo vocabulario aludiendo a la clave, ya que su uso era una situación familiar para los alumnos.

En el caso de la docente #1 del CREE, si bien en entrevista mencionó “requiere el sordo de mucho material visual pues es su canal de aprendizaje”, (pregunta No. 7 apéndice H) en la práctica no se observó el uso de apoyos visuales, excepto por algunos dibujos que empleó cuando les dio el tema de la Constitución de 1917.

“El 5 de febrero de 1917 en Querétaro el presidente Venustiano Carranza



promulgó la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que contiene las



leyes que rigen a nuestro país



Figura5. Ejercicio en el pizarrón

Art. 3°. La Educación es laica, gratuita y obligatoria.

Art. 27°. Los mexicanos deben tener propiedades.

Art. 123°. Los trabajadores deben trabajar 8 diarias y tener un día de descanso”,
(extracto de una observación realizada, ver apéndice G).

En el caso de la escuela regular, el apoyo visual era principalmente a través de dibujos, ya que algunas docentes no conocían las señas, para explicarle a la alumna algunos conceptos, recurrían a fotografías, recortes de revistas, dibujos o bien “actuaban” para darse entender. Por ejemplo, en una clase de educación artística, la docente les puso una canción que decía:

“este es un indito que baila la danza,
Y cuando descansa se rasca la panza
Au au au au au
Toma tus maracas y ven a danzar”.

Copiaron la pequeña canción en el pizarrón y posteriormente les puso la música donde tenían que bailarla, realizando determinados movimientos. La alumna realizó los movimientos por imitación al igual que la copia, pero sólo se movía cuando sus compañeros lo hacían. Cuando llegó la docente de U.S.A.E.R. le explicó que era una canción y en seña le explicó lo que decía la misma, la alumna comenzó a reír, como la docente no sabía en seña cómo se decía indio, se lo dibujó para que la alumna comprendiera, y la alumna en su pequeño apunte colocó dibujos a un lado del texto. Y se observó cómo iba leyendo el texto mientras simultáneamente lo hacía en seña.

Tabla 11

Análisis de los datos obtenidos de acuerdo al quinto criterio de Puigdemívol.

| CRITERIO DE SIGNIFICACIÓN | | |
|----------------------------------|--|---|
| | ACCIONES REALIZADAS | DIFICULTADES PRESENTADAS |
| DOCENTE.#1 CREE | Uso de algunos materiales visuales | Algunos alumnos no comprendían lo que debían hacer, cuando cometían errores, no había aclaración ni corrección de los mismos. |
| DOCENTE.#2 CREE | Uso de claves GIEH, para todos los temas, uso de material visual, realización de actividades concretas que permitan adquirir el concepto. | No se observaron dificultades. |
| DOCENTE #3 CREE | En cada acción, plática, etc. el docente aprovechaba para darles la seña que correspondía. | No se observaron dificultades. |
| DOCENTE #1 ESC. REG | Se trabajaba por competencias, por lo que la mayoría de las actividades están planteadas para que sean significativas. | Dado el desconocimiento de la docente de la lengua de señas, gran parte de las actividades la alumna las realizaba de forma automática o por copia. |
| DOCENTE DE U.S.A.E.R | Explicaba los conceptos que la alumna no comprendía cuando realizaba acompañamientos, algunos de ellos, los mostraba con acciones concretas y la alumna podía realizar la actividad ya sin dificultades. | No realizaba acompañamiento diario, no podía permanecer en el salón toda la jornada, debido al número de alumnos que atendía. |
| PADRES DE FAMILIA | Los padres que manejaban señas, retomaban actividades en casa. | |

| | | |
|------------------------|-------|-------|
| ALUMNO 1 CREE | ----- | ----- |
| ALUMNO 2 CREE | ----- | ----- |
| ALUMNA ESC. REGULAR | ----- | ----- |

6. Criterio de variabilidad.

Este criterio supone actividades distintas de las habituales para mantener el interés del alumno especialmente cuando presenta dificultades para el logro de determinados aprendizajes. La docente #2 del CREE empleaba un calendario interactivo para trabajar la noción del tiempo. La docente comentó que la comprensión de la noción del tiempo es una de las áreas más difíciles para el alumno sordo. Era un calendario grande que colocado al frente del salón y los alumnos tenían que poner diariamente las claves del verbo así como las acciones principales que realizaban en la semana de la siguiente manera:

Tabla 12

Ejemplos de imágenes que se utilizan en el calendario interactivo.

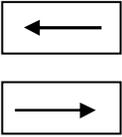
| | | | |
|---|---|--|---|
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

Tabla 13
Ejemplo de calendario interactivo

| Mes: enero | | | | | | |
|---|---|--|--|---------|--|---|
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo |
| | | | | 1 | 2 | 3  |
| 4   | 5   | 6  | 7  | 8 | 9  | 10  |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
| 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |
| 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 |

Inicialmente colocaban las claves y dibujos en el calendario interactivo, posteriormente escribían la fecha en el cuaderno y lo leían en español signado.

“Toluca, México a 4 de enero de 2010”.

Posteriormente escribían:

- ↓ Hoy es lunes
- ← Ayer fue domingo
- Mañana será martes

Hoy está soleado, nublado, etc

Hoy no vinieron Juan, Pedro, etc.

Y lo leían también en español signado. Esta actividad la realizaban diariamente.

La docente #1 del CREE por otro lado, trabajaba el calendario de forma diferente, escribía la fecha en el pizarrón como se muestra más abajo y los alumnos copiaban, lo leían en español signado, pero como era grupo multigrado, los alumnos más pequeños no lo copiaban y tampoco lo leían. La docente brindaba mayor atención a los alumnos más grandes que sí le comprendían lo que ella explicaba. Pero ella no lo reforzaba con los otros alumnos ni hacía variaciones en su material.

Toluca, México; a 2 de febrero de 2010.

↓ Hoy es _____
← Ayer fue _____
→ Mañana será _____
← Antier fue _____
→ Pasado mañana será _____

En la escuela regular por otra parte, la docente de grupo regular solo escribía la fecha y la alumna la copiaba. Cuando llegaba a ir la docente de U.S.A.E.R. le pedía sacar un calendario pequeño que tenía de todos los meses del año como en cuaderno y le pedía a la alumna ir tachando los días conforme iban pasando, escribía la fecha y la tenía que leer en español signado, sobre el calendario realizaban dibujos de lo que iban realizando cada día, similar a lo que manejaba la docente #1 del CREE y le pedía a la docente de grupo regular darle continuidad, pero a esta última se le olvidaban las señas de cómo se decían los días y los números, por lo que no siempre lo retomaba.

En este ejemplo en donde coincidieron en temática las tres docentes puede observarse las variaciones que se hacen a una misma actividad y los resultados que pueden obtenerse dependiendo de la forma y de los recursos que utilicen los docentes para promover el aprendizaje en sus alumnos. “Las estrategias del docente deben ser diversificadas, disponer de suficientes alternativas para resolver las situaciones conflictivas que enfrenta con el conocimiento escolar.” (García, I., 2000).

Tabla 14

Análisis de los datos obtenidos de acuerdo al sexto criterio de Puigdemívol.

| CRITERIO DE VARIABILIDAD | | |
|---------------------------------|--|--|
| | ACCIONES REALIZADAS | DIFICULTADES PRESENTADAS |
| DOCENTE.#1 CREE | No había variabilidad en las actividades, de hecho eran repetitivas. | La docente mencionó que uno de los aspectos en los que mayor dificultad presentan los alumnos es en lectoescritura y comprensión |
| DOCENTE.#2 CREE | Calendario interactivo. Uso de claves GIEH Uso de la lengua de señas mexicana Español signado Español escrito. Cuentos. Resúmenes Actividades concretas | |
| DOCENTE #3 CREE | No se pudo observar | No se pudo observar |
| DOCENTE #1 ESC. REG | Trabajo por proyectos. Actividades individuales. Actividades grupales. Actividades por parejas. Actividades con material concreto. Actividades con material visual. | Algunas veces las actividades eran repetitivas. |
| DOCENTE DE U.S.A.E.R | Uso del calendario en concreto. | La atención no era continua |

| | | |
|---------------------|--|--|
| | <p>Actividades de matemáticas con apoyo de material concreto, monedas, fichas de colores, regletas, números móviles.</p> <p>Actividades de español con uso de alfabeto móvil, lectura, escritura y seña, dominós, memoramas, uso de CD's interactivos, loterías.</p> | |
| PADRES DE FAMILIA | Las actividades dependían de lo que las docentes les dejaban como tarea. | Si la docente no lo indicaba ellos no hacían variaciones en las actividades. |
| ALUMNO 1 CREE | ----- | ----- |
| ALUMNO 2 CREE | ----- | ----- |
| ALUMNA ESC. REGULAR | Había una mejor comprensión cuando se le variaban los materiales para un mismo aprendizaje. | |

7. Criterio de preferencias personales.

Este criterio se refiere a saber potenciar el trabajo de acuerdo con las preferencias del alumno, rescatando su interés por aquellos temas o actividades con los que se identifica o se siente más cómodo y seguro al realizarlas. Lo anterior propicia una mayor motivación y una participación más dinámica en las tareas escolares. En el CREE se observaron pocas actividades encaminadas a este aspecto, sólo eran considerados las preferencias personales en cuanto a los materiales a utilizar.

Tabla 15

Análisis de los datos obtenidos de acuerdo al séptimo criterio de Puigdemívol.

| CRITERIO DE PREFERENCIAS PERSONALES | | |
|--|---|---|
| | ACCIONES REALIZADAS | DIFICULTADES PRESENTADAS |
| DOCENTE.#1 CREE | Libertad en cuanto al uso de materiales a utilizar. | No se consideraban estilos de aprendizaje. |
| DOCENTE.#2 CREE | Libertad en cuanto al uso de materiales a utilizar. | |
| DOCENTE #3 CREE | No se observó este aspecto. | |
| DOCENTE #1 ESC. REG | Libertad en cuanto al uso de materiales a utilizar. | |
| DOCENTE DE U.S.A.E.R | Libertad en cuanto al uso de materiales a utilizar, retomaba algunas actividades que la alumna proponía, pero la encauzaba nuevamente al objetivo. Realizaba actividades concretas con apoyo de material visual ya que comentó era el canal de recepción de la alumna. | |
| PADRES DE FAMILIA | En actividades de casa había respeto respecto a cómo se querían peinar, vestir, lo que deseaban comer, etc. | No se observó este aspecto. |
| ALUMNO 1 CREE | ----- | No se tomaron en cuenta sus estilos de aprendizaje. |
| ALUMNO 2 CREE | ----- | |
| ALUMNA ESC. REGULAR | ----- | ----- |

8. Criterio de adecuación a la edad cronológica.

Este criterio implica valorar los intereses del alumno, independientemente de sus necesidades educativas especiales, para evitar desfases que lo lleven a la infantilización en su nivel de aprendizaje. En ninguno de los dos espacios educativos se observó que se realizaran actividades que fueran en contra de este principio, ya que las actividades planteadas correspondían al grado y edad de los alumnos.

Tabla 16

Análisis de los datos obtenidos de acuerdo al octavo criterio de Puigdemívol.

| CRITERIO DE ADECUACIÓN A LA EDAD CRONOLÓGICA | | |
|---|----------------------------|---------------------------------|
| | ACCIONES REALIZADAS | DIFICULTADES PRESENTADAS |
| DOCENTE.#1 CREE | | |
| DOCENTE.#2 CREE | | |
| DOCENTE #3 CREE | | |
| DOCENTE #1 ESC. REG | | |
| DOCENTE DE U.S.A.E.R | | |
| PADRES DE FAMILIA | | |
| ALUMNO 1 CREE | | |
| ALUMNO 2 CREE | | |
| ALUMNA ESC. REGULAR | | |

9. Criterio de transferencia.

Este criterio se refiere a la habilidad que desarrolla el alumno para conectar el aprendizaje con las situaciones cotidianas que vive fuera de la escuela. Se trata de evitar el formalismo que caracteriza ciertas actividades escolares en las que se ignora la importancia de que el niño trabaje con materiales de uso común y que se representen vivencias cotidianas de su entorno social. En ambos espacios educativos se promovían actividades que los niños pudieran relacionar con su entorno inmediato. Se observó que en la escuela regular se promueve un mayor número de actividades, por ejemplo cuando a la alumna se le solicitaba contar, lo realizaba con monedas, jugaban a la tiendita y compraba productos que le implicaban dar y recibir cambio. Posteriormente lo representaba en gráfico ya con operación convencional y al día siguiente se le llevaba a la tienda escolar para que realizara lo que había hecho en el aula.

Asimismo, cuando trabajaron sobre el proyecto del zoológico, realizaron visita guiada al zoológico de la localidad y realizaron visita a la “granja”.

En general, la misma estructuración de los proyectos permitía que las actividades se desarrollaran de esa manera, pues implicaban relacionarlo con el entorno: “buscar en dónde se utilizan los números, qué números observó del trayecto de la casa a la escuela, etc.” (Proyecto I del libro de Matemáticas, primer grado 2009).

En el CREE por otro lado, se buscaba relacionar las actividades con el entorno inmediato que era la familia y la escuela. Para la escritura del nombre por ejemplo contaban con carteles con los nombres de los compañeros del salón, como eran pocos



alumnos podían aprenderlos fácilmente. Esos letreros eran retomados diariamente cuando escribían la fecha, ya que junto a ella escribían:

Hoy no vinieron David, Casandra, etc.

En las actividades de matemáticas, la maestra #2 retomaba las acciones que los padres realizaban. Por ejemplo, un padre de familia de los alumnos vendía tamales, la maestra aprovechó, para redactar los problemas, la fiesta del “día de la Candelaria” el 2 de febrero, que en México se festeja habitualmente con una comida con tamales. Les pidió a los alumnos que sacaran la cuenta de cuántos tamales se requerían para la fiesta.

Lily, quiere 12 tamales de dulce y 25 de mole verde. Naye pidió 25 de dulce, 5 de mole rojo y 5 de mole verde. Para nosotros necesitamos 15 de dulce, 6 canarios, 10 de mole verde y 10 de mole rojo.

¿Cuántos tamales de dulce se necesitan? ¿De mole rojo? ¿Cuántos tamales nos debe traer en total el papá de David?

Tabla 17

Análisis de los datos obtenidos de acuerdo al noveno criterio de Puigdemívol.

| CRITERIO DE TRANSFERENCIA | | |
|----------------------------------|--|--|
| | ACCIONES REALIZADAS | DIFICULTADES PRESENTADAS |
| DOCENTE.#1 CREE | Cuando vio el cuerpo humano, para explicar lo del aparato circulatorio, el óseo, etc. les pidió que corrieran y sintieran su corazón, y el de sus compañeros, en relación al de ella que no había corrido y posteriormente corrió para que sintieran cómo aunque no se veía, el corazón estaba debajo de la piel | La maestra estuvo de incapacidad por más de quince días, por lo que no pudo observarse el trabajo directo en el aula, y se obtuvo la información de las estrategias a través de la entrevista y de la observación de los cuadernos de los alumnos. |

| | | |
|----------------------|---|---|
| | <p>y de los músculos.</p> <p>Tocaron las partes duras de su cuerpo para sentir los huesos.</p> <p>Uso del calendario interactivo</p> | |
| DOCENTE.#2 CREE | Planteaba los problemas en función de las actividades que realizaban los alumnos y/o los padres de familia | No siempre se planteaban actividades de este tipo |
| DOCENTE #3 CREE | Cuando había algún incidente, por ejemplo si el alumno se caía y el alumno no sabía cómo decir en seña que le dolía, el docente aprovechaba para darle la seña convencional. | ----- |
| DOCENTE #1 ESC. REG | Se realizaron varias actividades, ya que los libros de texto de 2009, están organizados para trabajar por proyectos, por lo que las actividades implicaban | Las dificultades presentadas eran en cuanto a poder explicarle los temas. |
| DOCENTE DE U.S.A.E.R | Se realizaron varias actividades, ya que los libros de texto de 2009, están organizados para trabajar por proyectos, por lo que las actividades implicaban | Algunas veces hubo problemas de comunicación para poder explicarle algún concepto. |
| PADRES DE FAMILIA | | |
| ALUMNO 1 CREE | ----- | El tiempo de observación fue muy poco, por lo que no pudo observarse con detalle este aspecto |
| ALUMNO 2 CREE | ----- | |
| ALUMNA ESC. REGULAR | La alumna solía reaccionar con gestos y alegría cuando lo que veía en el aula de recursos, lo volvía a retomar en el aula regular y le indicaba a la docente de U.S.A.E.R. que eso ya lo sabía. | |

10. Criterio de ampliación de ámbitos

Este criterio se refiere a favorecer los aprendizajes que le permiten al alumno ampliar sus ámbitos de acción habituales enriqueciendo sus experiencias, estimulando nuevos intereses, y desarrollando habilidades distintas. Se pudo observar que en el CREE

se contaba con CAM laboral, por lo que una vez concluida la primaria podían acceder a alguno de los talleres que se ofrecían como carpintería y panadería.

Por otra parte, la docente #1, invitaba a los alumnos a algunas fiestas particulares, donde podían convivir con otros niños de su edad que también tenían sordera, pues mencionaba que los alumnos sólo convivían con su familia fuera de la escuela, los cuales eran oyentes.

En el caso de la escuela regular se le brindaron sugerencias a la madre de familia para realizar actividades extracurriculares, entre ellas asistir a la asociación de sordos de la comunidad.

Tabla 18
Análisis de los datos obtenidos de acuerdo al décimo criterio de Puigdemívol.

| CRITERIO DE AMPLIACIÓN DE ÁMBITOS | | |
|--|--|---------------------------------|
| | ACCIONES REALIZADAS | DIFICULTADES PRESENTADAS |
| DOCENTE .#1 CREE | <p>Invitaba a los niños a asistir a fiestas particulares donde podían convivir con otros alumnos que tuvieran su misma condición.</p> <p>Los alumnos podían asistir al CAM laboral, terminando la primaria.</p> <p>Se les brindaba clases de computación a quienes tenían la posibilidad de aprenderlas.</p> | ----- |
| DOCENTE.#2 CREE | Brindaba orientación a docentes de grupo regular (del sistema federal) respecto a la lengua de señas mexicana a fin de que los alumnos pudieran comunicarse con más personas. | ----- |
| DOCENTE #3 CREE | Pertenecía a la comunidad de sordos, por lo que en algunas ocasiones invitaba a los alumnos a algunos eventos. | ----- |

| | | |
|-------------------------|--|-------|
| DOCENTE #1 ESC. REG | ----- | ----- |
| DOCENTE DE U.S.A.E.R | <p>Brindó orientación a la madre de familia para que la alumna asistiera a clases de lengua de señas mexicanas en asociación de sordos de la comunidad.</p> <p>La alumna participaba en todas las actividades de la escuela, y asistía a clases de educación física, artística, computación etc.</p> | |
| PADRES DE FAMILIA | Algunos padres realizaban las orientaciones antes mencionadas. | |

Así pues, como se ha podido vislumbrar a través de la descripción de las estrategias que se utilizaron en ambos espacios educativos, se puede corroborar que en los dos se realizaron adecuaciones a los elementos de la currícula para adaptarse a las necesidades específicas de la alumna sorda, se tomaron en cuenta un “conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos.” (MEC. 1999; p. 138). Sin embargo tales adecuaciones no siempre fueron pertinentes u oportunas. Mientras que en el CREE una docente pareció responder positivamente a las necesidades individuales de los alumnos la otra tuvo dificultades para hacerlo, en parte quizá porque tenía un grupo multigrado.

Sin embargo en la escuela regular, pese a que las actividades fueron más variadas, la dificultad principal fue que no había un sistema de comunicación entre los docentes y la alumna. A pesar de que las adecuaciones a realizar estaban más claras y definidas, la docente de grupo regular presentó dificultad para llevarlas a cabo por sí misma, buscaba el apoyo constante de la docente de U.S.A.E.R. que no siempre podía brindárselo, ya que en la escuela se encontraban otros alumnos a quienes debían atender, por lo que la alumna no recibía el apoyo que requería en todo momento.

Considerando lo mencionado anteriormente, se presenta la siguiente gráfica en donde se vislumbra de una forma más concreta quiénes realizaron o no las adecuaciones curriculares, atendiendo a la clasificación de Puigdemívol.

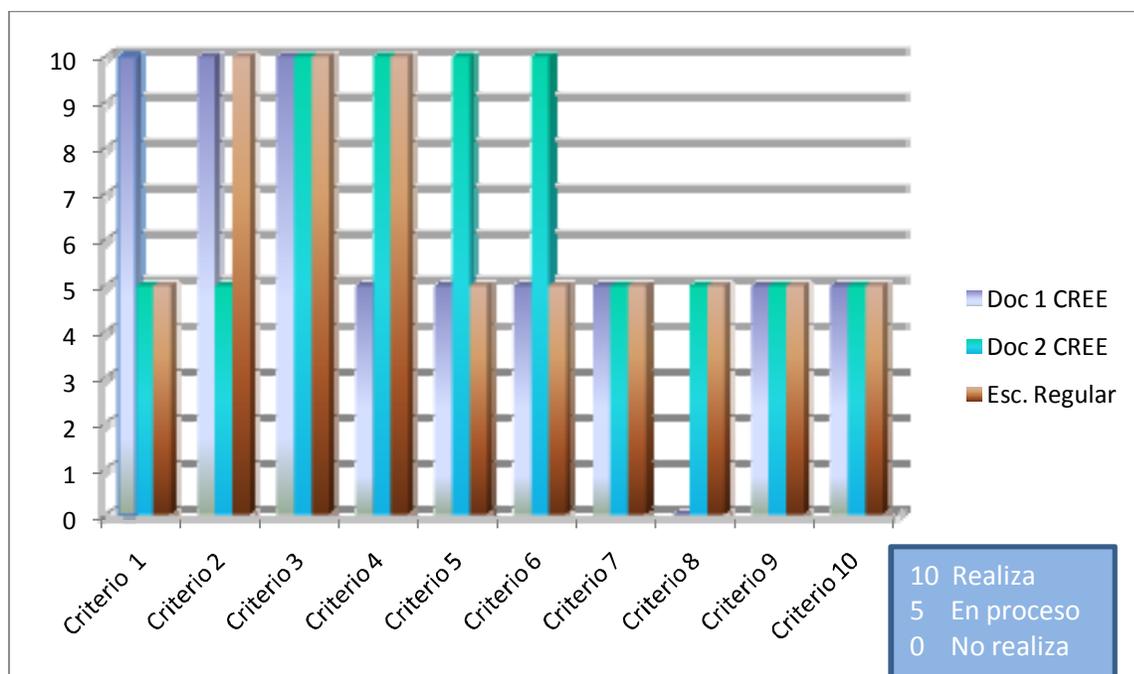


Figura 6. Gráfica comparativa del número de docentes que realizan adecuaciones curriculares, no las realizan o están en proceso, atendiendo los criterios de Puigdemívol.

Validez interna y externa.

Lo que le da validez al presente estudio, es que se utilizó la técnica de triangulación para analizar los datos recogidos a través de los diferentes instrumentos de recolección, lo que permitió ver la situación desde diversos ángulos.

Por un lado, se obtuvo información a través de la aplicación de entrevistas semi estructuradas a los docentes para comprender qué adecuaciones curriculares realizaban y considerando los criterios de Puigdemívol, qué estrategias empleaban para lograr mejores aprendizajes en sus alumnos. Esta información se complementó con observación no participante para obtener datos que no se hayan considerado en la entrevista y poder cruzar información entre lo que la docente comentaba que realizaba, lo que plantea la

Teoría y lo que se lleva a la práctica. Se elaboró una tabla comparativa entre todos los docentes indicando si realizan adecuaciones curriculares, si no las realizan o si lo hacen de forma esporádica. (*Figura 2*).

Por otro lado, se realizó entrevista a los alumnos con sordera para conocer su perspectiva de los requerimientos que ellos demandan.

Alcances y Limitaciones.

Toda investigación tiene sus limitaciones y la presente no es la excepción, una de las principales limitaciones que se tuvieron para llevar a cabo la misma fue el factor tiempo. Se tenía la restricción de hacer el estudio durante un período máximo de cinco meses por lo que el tiempo de observación en el campo de acción no fue suficiente. En el aula regular fue limitado a dos horas cada tercer día, ya que se cubrían otras funciones inherentes dentro de la escuela que no podían delegarse para dedicarse por completo al estudio y en el CREE fue de 3 horas 3 veces a la semana, por la misma organización del centro.

Asimismo, hubo varias inasistencias por parte de los alumnos, en otras por parte de las docentes principalmente del CREE, y en particular de una ellas que además era el sujeto principal de la observación por la experiencia que tenía trabajando en el área de audición. Esta docente estuvo incapacitada por más de quince días, lo que limitó hacer una observación más amplia y poder evaluar un mayor número de estrategias empleadas.

Otro de los aspectos que limitaron el estudio fue que en la escuela regular ya se estaba trabajando con el Plan 2009 de acuerdo a la reforma por competencias y en el

CREE, aún se trabajaba con el Plan 1993. Lo anterior provocó variaciones importantes en el currículo que obstaculizaron observar temáticas coincidentes para realizar una comparativa mayor entre ambos espacios educativos. Sin embargo, si se pudieron rescatar elementos importantes que permitieron responder a una de las preguntas que se plantearon al inicio y que fue: ¿Qué adecuaciones curriculares se llevan a cabo en las aulas regulares de los centros educativos que hacen posible un mejor aprendizaje de los niños con sordera?, las cuales se describen con mayor detalle en análisis de resultados y conclusiones, considerando los criterios de Puigdemívol (2006).

A través de la investigación, también se pudo rescatar información muy valiosa que permitió dar respuesta a las preguntas iniciales de ¿Cuáles son las dificultades a las que se enfrenta la alumna con sordera en su proceso de integración al aula regular en cuanto a su proceso de aprendizaje? y ¿Cuáles son los elementos principales que hacen posible que la integración de los niños sea exitosa en las aulas regulares?, pues se pudieron observar no sólo las dificultades a las que se enfrenta un alumno con sordera cuando se integra a un aula regular, sino las consecuencias que esto conlleva para su aprendizaje, si no existe un medio de comunicación entre alumno y docente, en este caso la lengua de señas mexicana.

Todo lo anterior, dio pauta para rescatar estrategias que se emplean en el CREE y que pueden transferirse a la práctica pedagógica del aula regular, y así dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Qué elementos metodológicos que se llevan a cabo en el CREE pueden transferirse a la práctica pedagógica del aula regular para lograr la integración de niños con necesidades especiales?

Asimismo, ayuda a esclarecer dudas y ofrece una pauta para poder elaborar guías que le permitan al docente de aula regular tener los elementos mínimos para integrar a un alumno con sordera independientemente de que se tenga o no el servicio de U.S.A.E.R. El docente del aula regular considerará las estrategias empleadas en el CREE pero correlacionándolas con lo que se trabaja en la escuela regular.

Capítulo V

Conclusiones

Fortalezas y Debilidades de Ambos Sistemas

La integración de alumnos con sordera a las aulas regulares en el Estado de México en el Subsistema Estatal no se ha logrado consolidar. La atención que los alumnos reciben en las aulas regulares es aún muy limitada, existe una gran discrepancia entre lo que plantea la teoría y lo que se realiza en la práctica. Gran parte de ello es la poca capacitación que reciben los docentes que los atienden.

Pese a que en el capítulo III, artículo 10 y fracción VII de la Ley General de las Personas con Discapacidad se plantea que se debe garantizar el acceso de la población sorda a la educación pública obligatoria y bilingüe, y en la fracción X se habla de implementar el reconocimiento oficial de la lengua de señas mexicana, así como programas de capacitación, comunicación e investigación para su utilización en el sistema educativo nacional; en el Estado de México en el Subsistema Educativo Estatal hay muy pocos docentes con conocimiento de la lengua de señas como para atender a toda la población existente de alumnos con sordera.

De todos los hallazgos encontrados y expuestos en el capítulo anterior se realizó un sumario de las fortalezas y dificultades en una y otra institución.

La escuela regular

Comparando lo desarrollado en la escuela regular y lo que se trabajó en el CREE, se observaron mayores fortalezas en la escuela regular. En ella se realizaron más actividades considerando los criterios de autonomía/funcionalidad, sociabilidad, de significación (aunque no fuera utilizada una metodología propia para alumnos con sordera), criterio de variabilidad, de preferencias personales, de adecuación a la edad cronológica, de transferencia y de ampliación de ámbitos.

La dificultad principal que se observó en la escuela regular fue precisamente el desconocimiento de la lengua de señas mexicana de todos los involucrados, incluidos los docentes de educación especial. Al no existir un código de comunicación entre docentes, madre de familia y alumna se entorpece el proceso de enseñanza-aprendizaje así como el proceso de integración de la niña sorda a las actividades del aula regular.

A pesar de que todos los protagonistas del proceso: docentes, padres de familia, alumna, iniciaron el estudio de la lengua de señas mexicanas, esto se fue haciendo a la par que la niña comenzaba su proceso de instrucción académica, por lo que el acceso a lo planteado en el currículo para el grado que cursaba la alumna se vio muy restringido y se perdió tiempo valioso que pudo haberse destinado para otro tipo de aprendizajes.

Por otro lado, a pesar de la diversidad de actividades en la escuela regular, éstas no siempre fueron realizadas ni comprendidas por la alumna sorda debido a la limitante de comunicación mencionada anteriormente, aunado al desconocimiento sobre la

metodología general propia para trabajar con alumnos sordos, puesto que las actividades eran planteadas principalmente considerando el canal auditivo y no visual.

El CREE

Entre las principales fortalezas observadas en el CREE están las actividades realizadas considerando los criterios de compensación, y de significación, ya que se manejaba la lengua de señas mexicana y las claves GIEH diseñadas para estructurar el lenguaje de los alumnos sordos e hipoacúsicos. Otra de las fortalezas observadas en dicho centro, es que brindaban educación inicial en el turno matutino, por lo que contaban con bebés que ya manejaban señas.

En la observación se pudieron detectar algunos problemas. Entre ellos estaba el que solamente dominaban el lenguaje de señas mexicanas dos personas: la docente a cargo del área de audición y el maestro sordo de nacimiento que la apoyaba con la enseñanza de la lengua de señas a alumnos y padres de familia. El resto de los docentes pertenecientes a otras áreas no tenían conocimiento de la lengua de señas, por lo que si la docente titular llegaba a ausentarse, los alumnos se quedaban sin atención.

Otra desventaja observada en el CREE es que existía una separación muy marcada entre los alumnos según el tipo de discapacidad que presentaban. Lo anterior ocasionaba que hubiera poca interacción entre todos ellos, limitándose casi siempre a actividades de tipo cívico. Incluso en las actividades recreativas los alumnos jugaban e interactuaban solamente con sus pares, privándose de la riqueza que pudiera aportarles la interacción con otros niños.

Hubo otros aspectos a considerar que dificultaron la comparación de fortalezas y debilidades para lograr aprendizajes significativos de ambos centros. Uno de ellos se debe a que en el CREE la curricula se trabajaba con el programas de estudio de 1993, por contenidos, y libros de texto anteriores; y en la escuela regular se trabajaba por competencias considerando el programa de primaria 2009 por lo que los libros de texto también eran diferentes.

Es indudable que tanto en la integración combinada llevada a cabo en la escuela regular como la integración de centro llevada a cabo en el CREE, buscan lograr un óptimo desarrollo de sus alumnos, pero la forma de llevarla a cabo es diferente. Es muy importante encontrar qué aspectos de un modelo y otro deben retomarse y/o combinarse para brindar una mejor atención a los alumnos, pues se reconocen fortalezas y debilidades en ambos. Por ello retomamos nuestra pregunta de investigación:

¿Qué elementos metodológicos que se llevan a cabo en el CREE pueden transferirse a la práctica pedagógica del aula regular para lograr la integración de niños con necesidades especiales?

En la escuela regular pueden implementarse estrategias atendiendo a los criterios de compensación y significación, tales como: incorporación de las claves GIEH en el trabajo diario de la escuela regular, implementación del calendario interactivo leyendo y registrando la fecha con español signado y en lengua de señas mexicana, promover el aprendizaje de la lengua de señas por parte de toda la comunidad escolar, colocación de las claves GIEH, en todo el espacio escolar (en todos los letreros con que cuente la escuela).

También dentro del aula regular se pueden colocar ideogramas o el deletreo de cada palabra del ambiente alfabetizador con la configuración correspondiente manejada en la lengua de señas. En cuanto a las particularidades del trabajo con la niña sorda: subdividir el apunte de la menor en enunciados cortos, trabajando inicialmente en español signado y posteriormente explicarle con lengua de señas lo que dice cada uno y colocar imágenes alusivas a la información contenida en el apunte.

El CREE por otro lado, podría incorporar el trabajo por competencias y enriquecer las situaciones de aprendizaje.

Recomendaciones.

No existe una metodología específica en México para la enseñanza de la lectoescritura en niños sordos, por lo que valdría la pena que se realizara una investigación encaminada a diseñar una propuesta metodológica en este ámbito, tal y como se lleva a cabo en Estados Unidos que es uno de los países más adelantados en la atención de niños sordos. Sin embargo, puesto que la estructura gramatical del idioma inglés, que se maneja en aquel país, es diferente a la estructura gramatical del castellano no es posible adoptar las metodologías estadounidenses tal como las utilizan ellos. De ahí la necesidad de diseñar e implementar estrategias propias.

Por otro lado, en otros países existe una gran variedad de material para la enseñanza y práctica de la lengua de señas, como DVD's, CD's incluso material didáctico con imágenes de las señas, pero como este lenguaje no es universal, sino que

cada país tiene sus propios códigos, el material es poco funcional para aplicarse en la población mexicana. El subsistema estatal maneja un CD como material de apoyo, donde se presentan las señas, pero no abarca el vocabulario tan extenso que maneja el castellano.

Por lo anterior una recomendación es la producción de CD's interactivos que contengan el vocabulario que se maneja en cada grado escolar, y se elaboren que se materiales de apoyo que se correlacionen con los libros de texto que manejan los alumnos.

Con respecto a la capacitación en el manejo de la lengua de señas mexicanas que reciben los docentes, tanto de U.S.A.E.R., como de escuela regular, ésta debe darse con anterioridad a la integración del alumno, de tal forma que cuando el alumno se inscriba y comience su proceso de educación en la escuela regular, exista de hecho, el ambiente propicio para recibirlo y brindarle la atención que requiere.

Aún cuando en el subsistema estatal, existe el Centro de Recursos para la Integración Educativa (CRIE), éste se encuentra a cargo de una sola persona quien tiene la formación en Psicología y no cuenta con la preparación suficiente para hacer frente a los retos que se le presentan. Es manifiesto lo insuficiente de los recursos para cubrir las necesidades de todo el Estado que requieren además de especialistas en cada discapacidad. Por ello sugiero crear los mecanismos para que ambos subsistemas tanto el federal como el especial coordinen acciones de capacitación a docentes, padres y alumnos con actividades complementarias. Además asegurarse que en el subsistema

estatal exista un equipo especializado (actualmente no lo hay) en las diferentes discapacidades para apoyar a los docentes que tengan alumnos que necesiten este apoyo.

Así pues, la capacitación corre a cargo del docente, lo que implica un gasto personal que la mayoría no realiza, porque finalmente no recibe un apoyo económico extra por atender alumnos con discapacidad. Si bien en el Programa de Carrera magisterial existe un rubro de puntaje adicional en el factor de aprovechamiento escolar, y se otorga cierto puntaje a los docentes que atiendan alumnos con discapacidad, el trámite y los documentos que deben entregarse para que los docentes se hagan acreedores a dicho puntaje es engorroso, aunado a que no es el único rubro que deben cubrir, sino que depende de otros factores para que puedan hacerse acreedores a un estímulo económico.

Sería muy conveniente crear una página web que contenga materiales y orientaciones específicas respecto a la metodología que se debe utilizar con los niños sordos, pues aún en la página de Educación Especial no se encontró información, como la que se maneja en otros niveles como Primaria y Secundaria donde se le brindan materiales e incluso planeaciones que les sirven de guía a los docentes.

Otra recomendación, está orientada hacia el diseño de guías por grado en relación a los libros de texto del alumno, que contengan la estructura gramatical de la lengua de señas, pues como se ha mencionado, es diferente a la estructura gramatical del castellano. El docente podrá utilizar estas guías como apoyo y referencia, ya que la preparación de materiales o el saber cómo explicar algo al alumno sordo requiere un esfuerzo considerable.

Ampliar los programas de capacitación para todos los docentes, pues existe el Programa de “capacitación para escuelas con énfasis en una sola discapacidad”, que se otorga a aquellas escuelas que tienen un mayor número de niños integrados con una sola discapacidad, dejando desprotegidas a otras escuelas. Con mejores programas de capacitación, la información se hace extensiva.

Enviar oficio informativo a todas las escuelas de educación regular respecto a la población que debe atender la USAER, pues si bien en el art. 41 está planteado de manera específica, que deben atender alumnos con discapacidades temporales y permanentes así como con aptitudes sobresalientes, en la práctica, al contar la U.S.A.E.R con la figura de psicología, tanto directivos como docentes de grupo, remiten a la unidad situaciones conductuales de los alumnos y hasta por incumplimiento de tareas, lo que genera fricciones entre el personal de especial y regular. Por una parte el personal de educación especial defiende su postura de que no les corresponde atender dicha población y por otra parte el personal de educación regular lo asume como poca disposición para brindar la atención.

Recomendaciones para estudios futuros

Durante el desarrollo de la presente investigación se tuvo la oportunidad de tener un breve acercamiento a una Asociación de sordos en Toluca, en donde se lleva a cabo una metodología diferente para enseñar a leer y escribir al alumno sordo. La asociación está dirigida por una persona sorda, por lo que podría desarrollarse una investigación con una comparativa de las dos metodologías: la que se lleva a cabo en el CREE y la que se lleva a cabo en la Asociación para corroborar con cuál se obtienen mejores resultados.

Se pueden realizar investigaciones encaminadas a estudiar los beneficios que hay para los alumnos y/o docentes de la escuela regular el contar con un compañero o un alumno con discapacidad.

Otro tipo de investigaciones que pueden desarrollarse podrían estar encaminadas a la familia del alumno sordo, por ejemplo: cómo beneficiaría a la familia del sordo una página web, o a cómo percibe la familia del niño sordo la atención que reciben sus hijos sordos en una escuela regular.

En cuanto al diseño de materiales, se podrían realizar estudios encaminados a proponer material gráfico específico para los alumnos sordos, de acuerdo a los temas que se abordan en cada grado, y que sirvan como apoyo para el docente.

Referencias.

- Booth, T.; Ainscow, M. (2002) *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva*. Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Consultado el 25 de Septiembre de 2009 en http://inclusion.udea.edu.co/documentos_links/Guia%20e%20indicadores%20EInclusiva_UNESCO.pdf.
- Carasa, N. (2006). *Definición de Integración recuperada en Inspector de Educación Especial, Distrito de La Matanza*. Texto publicado en el Suplemento Digital de la revista La Educación en nuestras manos N° 32. Consultado el 15 de febrero de 2009 en http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=1022
- Claros, R. (2004), *La desmitificación de la educación de sordos*. Hacia una pedagogía de éxito: Del Norte, la Serena.
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, (2009). *Artículo 41 de la Ley General de Educación publicado en el Diario Oficial de la Federación*. Última reforma publicada el 22 de Junio de 2009. Consultado el 25 de Octubre de 2009 en <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/Combo/L-147.pdf>.
- Damm, X. (2009). *Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3(1). Consultado el 15 de Octubre de 2009 en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art2.pdf>
- García, I. y otros (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. Fondo mixto de Cooperación Técnica y científica. México-España: Cooperación Española.

- Guajardo., E. (2009). *La integración y la inclusión de alumnos con Discapacidad en América Latina y el Caribe*. Revista latinoamericana de educación inclusiva. Consulta realizada el 1 de mayo de 2009, en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art1.pdf>
- Hernández, Fernández y Baptista (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta edición. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- MEC (1990). *Las necesidades educativas especiales en la reforma del sistema educativo*. Madrid: MEC/CNREE.
- López, G. L. y otros (2006). *Mis manos que hablan*. Lenguaje de señas para sordos. México, D.F.: Trillas.
- Opperti, R. (2008) CIE 2008: “*Inclusión Educativa: El Camino del Futuro*. Recuperado el 31 de septiembre de 2009 en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0709BuenosAires/Presentacion_ES.pdf.
- Palacios, G.M (1996). *Integración del deficiente mental superficial*. México, D.F. (versión preliminar, no publicada):
- Peña D. (2008). *La Teoría Socio-histórico cultural*. Consultado el 16 de Octubre de 2008 en <http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/0350/365.ASP>.
- Puigdemívol, I. (2006). *Programación de aula y adecuación curricular: el tratamiento de la diversidad*. Barcelona, España: Graó.

- Romero, C. S. (1999). *Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva*. México, SEP, Subsecretaría de educación básica y normal.
- Romero, R., Lauretti, P. (2006). *Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica*. Educere: Revista Venezolana de Educación, No. 33. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. Consultado el 21 de Septiembre de 2009 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2103514>.
- Salsa, A.M. (2004). *Desarrollo simbólico en niños pequeños: el rol de la instrucción en la comprensión y uso de los símbolos*. Interdisciplinaria, vol.21, núm. 001. Centro interamericano de investigaciones psicológicas y ciencias afines. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 28 de Agosto de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18021101>
- SEP/DEE, (1994). *Cuaderno de Integración Educativa No.1. Proyecto general para la Educación especial*.
- SEP (2006) *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México.
- Stake, E. R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Cuarta edición. Madrid, España.: Morata.
- UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, España. Consultado el 23 de octubre de 2009 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>.
- UNESCO (2008). *Diez aspectos de la Educación para Todos*. Consultado el 10 de octubre de 2009 en <http://www.unesco.org/es/efa-international-coordination/the-efa-movement/10-things-to-know-about-efa/>.

Apéndices.

Apéndice A.



GOBIENO DEL
ESTADO DE MEXICO



“2009, Año de José María Morelos y Pavón”.

ASUNTO: OFICIO DE ACEPTACION

A QUIEN CORRESPONDA

P R E S E N T E:

Quien suscribe, Prof. (a) _____ director (a) de la escuela _____ con clave CCT _____ ubicada en _____ en el municipio de _____ en el Edo de _____. Turno _____. Por medio del presente, hago constar que se autoriza que la Profra. _____ pueda realizar su proyecto de investigación titulado “Proceso de integración de alumnos con necesidades especiales a las aulas regulares” el cual se llevará a cabo durante los meses de: _____ del año en curso.

Sin otro particular, y seguro de que dicho proyecto redundará en un beneficio para esta institución, por los resultados que de él se deriven, se extiende la presente a los _____ días del mes de _____ de 2009.

A T E N T A M E N T E

Apéndice B

Guía de observación

Fecha: 21 enero 2010

Horario de observación: 14:00 hrs a 18:00 hrs.

Escuela: CAM - C.R.E.E.

Modalidad de integración que se realiza: Completa () Combinada () Parcial () Centro específico (X)

Descripción de la observación:

El grupo de alumnos está conformado por 4 alumnos, todos ellos sordos que corresponden al grado de 1º, 3º, 5º y 6º, grado respectivamente, ya que en el turno vespertino solo había un grupo de audición. Todos los alumnos tenían conocimiento de la lengua de señas mexicana, así como la docente de grupo.

El salón es pequeño por lo que la docente todo el tiempo está de frente a ellos y puede tocarlos cuando requiere su atención, las medidas del aula son de aproximadamente de nueve metros cuadrados. En la parte de enfrente del salón se encuentra pegado arriba del pizarrón, el abecedario en español, en seña y con un dibujo alusivo a la letra.

Al inicio de la jornada tuvieron clase de computación. La maestra de la sala de cómputo comentó que trabaja diferentes programas con cada uno de ellos dependiendo del nivel de los alumnos y que no todos los alumnos son candidatos a entrar a

computación pues la mayoría de la población que atiende el CAM, son alumnos con discapacidad múltiple.

A una alumna (de 3°. Grado), la puso a trabajar secuencias cortas, así como lógica matemática con actividades de clasificación por color, forma y uso. La maestra mencionó que esa alumna estaba teniendo problema en matemáticas por lo que tenía que trabajar con ella las nociones prelógicas de clasificación y seriación.

Dos alumnos (6°.) trabajaron un programa de razonamiento donde debían hacer uso también de operaciones, ya que debían descubrir palabras que se encontraban escondidas detrás de algunos números pero a través de elegir si realizar una suma o una resta, para descubrir una letra cada vez como se muestra en la figura.

| | | | | | | | |
|----|-----|-----|-----|----|-----|-----|----|
| 21 | 44 | 55 | 36 | 22 | 48 | 38 | 15 |
| 19 | 90 | 87 | 43 | 56 | 78 | 91 | 33 |
| 42 | 65 | 39 | 28 | 14 | 54 | 90 | 85 |
| 45 | 67 | 28 | 37 | 16 | 12 | 58 | 73 |
| 58 | 53 | 59 | 75 | 76 | 77 | 52 | 30 |
| 21 | 120 | 142 | 36 | 74 | 82 | 95 | 66 |
| 87 | 99 | 47 | 234 | 64 | 119 | 156 | 80 |
| 71 | 198 | 167 | 236 | 79 | 100 | 31 | 46 |
| 49 | 71 | 96 | 88 | 29 | 61 | 51 | 32 |

| | | | | | | | |
|----|-----|-----|-----|----|-----|-----|----|
| 21 | 44 | 55 | 36 | 22 | 48 | 38 | 15 |
| 19 | 90 | 87 | 43 | 56 | 78 | 91 | 33 |
| 42 | 65 | 39 | 28 | 14 | 54 | 90 | 85 |
| 45 | 67 | 28 | s | O | p | A | 73 |
| 58 | 53 | 59 | 75 | 76 | 77 | 52 | 30 |
| 21 | 120 | i | 36 | 74 | 82 | 95 | 66 |
| 87 | 99 | 47 | 234 | 64 | 119 | 156 | 80 |
| 71 | 198 | 167 | 236 | 79 | 100 | 31 | 46 |
| 49 | 71 | 96 | 88 | 29 | 61 | 51 | 32 |

$$42 - 5 =$$

Las operaciones aparecían una cada vez, por lo que ellos debían leer las palabras que podían ir formando y estimar el resultado.

Todos los programas de la computadora presentaban las instrucciones orales, por lo que cuando los niños no comprendían lo que debían hacer, la maestra les traducía en lengua de señas lo que debían hacer.

Después de la clase de computación, se fueron a su salón y la maestra me presentó con los alumnos, les comentó que yo no sabía lengua de señas, que yo sí podía escuchar, pero que tenía una alumna sorda y que por eso quería aprender a comunicarme con ella y que iba a observar cómo trabajaban ellos, así que ellos podían enseñarme cómo se decía cada cosa.

Escribieron la fecha, pasando cada niño a leerla en español signado.

| |
|--|
| Toluca, México a; 21 de enero de 2010. |
|--|

Colocaron debajo de la fecha las siguientes claves:

↓ Hoy es _____

← Ayer fue _____

→ Mañana será _____

Terminando esta actividad los alumnos comieron y se fueron al recreo. En este día no se observó a ninguno de ellos jugar, se fueron a otro salón a platicar con un maestro que es sordo y que se dedica a enseñar a los padres de familia lengua de señas mientras sus hijos asisten a clases. Algunos de ellos sólo observan jugar a los niños

más pequeños que sí cuentan con algunos juegos como resbaladillas, triciclos para hacerlo.

Posteriormente regresando del recreo, la maestra les colocó un ejercicio en el pizarrón que los niños copiaron en su cuaderno donde debían encerrar el verbo en la oración.

- Alicia nos regaló dulces.
- Vanessa compró unos chocolates.
- David juega con Yamir foot bool.
- Cassandra rompió su muñeca
- Lili se compró una computadora

Primero la maestra les explicó en lengua de señas lo que era el verbo, que era la acción, el movimiento, lo que hacían las personas y las cosas, después leyeron cada enunciado en español signado y posteriormente cada alumno encerró el verbo en la oración.

Mientras ellos realizaban el ejercicio, la maestra me pidió que yo calificara algunas operaciones de suma, resta, y multiplicación que había dejado de tarea.

Con esta acción concluyó la jornada del día de hoy.

Apéndice C

Guía de observación

Fecha: 25 enero de 2010

Horario de observación: 14:00 hrs a 18:00 hrs.

Escuela: CAM - C.R.E.E.

Modalidad de integración que se realiza: Completa () Combinada () Parcial () Centro específico (X)

Descripción de la observación:

El día de hoy no hubo clases con los alumnos, ya que en el centro tuvieron Consejo Técnico Consultivo, invitaron a una compañera que tenía la formación en audición y que trabajaba en el mismo centro pero en el turno matutino para que les diera una plática, la temática que se abordó fue “estrategias para la adquisición de la lectoescritura para el sordo profundo”.

La docente que expuso comentó que ella era docente de primaria y que posteriormente había estudiado la especialización en el área de audición, que su formación había sido bajo el paradigma del Oralismo, pero que no a todos los niños les funcionaba esto, que actualmente ella se dedicaba en el centro a oralizar a los niños candidatos a hacerlo, con apoyo de un simulador de sonido, pero que eso se trabajaba como forma complementaria, de lo contrario el alumno podía repetir las palabras, pero sin saber lo que estaba diciendo, sin haber una comprensión lingüística.

Posteriormente comentó que no había una metodología específica desarrollada, pero que lo que iba a presentar eran algunas adaptaciones que ellos habían hecho a los métodos creados para los niños oyentes.

Inició su explicación comentando que el bebé oyente se prepara en dos años para la comprensión lingüística escuchando las palabras y repitiéndolas, pero que el niño sordo solo mediante la lengua de señas tenía la puerta de entrada para la comprensión lingüística. Hizo un paréntesis y comentó que en el turno de la mañana tenían niños sordos desde inicial, por lo que ya había bebés que manejaban varias señas y que incluso contaban con alumnos que ya tenían lecto-escritura y que era a los alumnos que ellos enviaban al aula regular, pero que dentro del mismo centro no había unificación respecto a qué metodología utilizar, sino que cada docente lo hacía como quería y sólo en lo que había unificación, era en cuanto al trabajo con las claves GIEH, para ayudar al alumno sordo a estructurar el lenguaje, que les había funcionado mucho mejor que las claves FIRGERALD, pues con estas últimas se creaba mucha confusión entre los alumnos.

Posteriormente comenzó a dar los pasos de los diferentes métodos.

PASOS:

- Motivación (real, juguete, lámina)
- Presentación de oración motivo de estudio.
- Lectura en Lengua de señas mexicana y español.
- Análisis-síntesis, (¿dónde dice?, ¿Cómo dice?, ¿cuántas palabras son?).
- Copiarla o repintarla en su cuaderno.

- Analizar la palabra generadora hasta llegar a la sílaba.
- Presentar lámina con la consonante combinada con las 5 vocales.
- Lectura (hecha por el profesor y por el alumno).
- Copiar palabra o repintarla.
- Deletrear la palabra con apoyo del alfabeto móvil. (1er día)
- Dictado por medio del deletreo.
- Asociar significado- significante (signo lingüístico)
- Ubicar vocabulario bajo encabezados clave GIEH.
- Para afirmar darle al alumno el mismo material presentado en grande, para que lo copie en su cuaderno.
- Jugar al memorama, donde hace relación imagen- texto.
- Descripción de palabra objeto de estudio.
- Traducción a LSM
- Completar palabras
- Adivinanzas.
- Recados.
- Organización de diccionario.
- Redactar recados en papel y celular.

Otro de los métodos que presentó fue el Global.

1ª. Etapa:

- Planear vocabulario.

- Escribir nombre a todo, clasificarlos en clave.
- Formar oraciones con órdenes: siéntate, dame tu tarea, corre, etc.
- Hacer preguntas ¿de quién es este libro? , marcando el verbo en clave.
- Ejercicios de lectura.

2ª. Etapa:

- Copia frases y oraciones con significado.
- Forma frases con palabras conocidas.
- Dictado de palabras conocidas.
- Completar oraciones con palabras nuevas y conocidas.
- Dictado y copia de oraciones.

3ª. Etapa:

- Reconocimiento de palabras con sílaba inicial, media y final
- Identificación de palabras compuestas.
- Identifiquen palabras en singular y plural.
- Clasifica vocabulario por campo semántico.
- Redacta descripciones con 2 o 3 oraciones.
- Clasifica palabras que empiezan con la primera letra.
- Distingue sílabas directas.
- Ordena alfabéticamente las palabras.
- Identifica palabras con diptongo y triptongo.

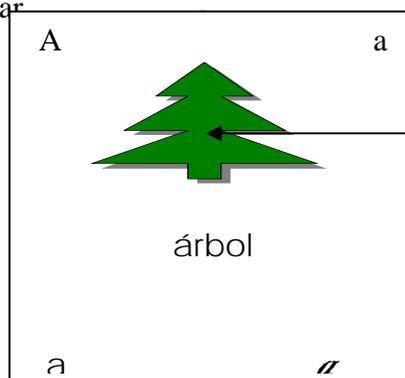
4ª. Etapa:

- Explique al niño lo leído
- Narre cuentos de cada escena, se elabora una oración.
- Descripciones
 - El sapo es café
 - El sapo vive en el agua
 - El sapo salta
- Realizar preguntas de la descripción
 - ¿qué es el sapo?
 - ¿de qué color es el sapo?
 - ¿dónde vive el sapo?
 - ¿te gustan los sapos?

Finalmente dio una breve explicación del Método oral de asociación de Mc.

Ginnis haciendo énfasis que el objetivo de este método era que el alumno aprendiera a

hablar



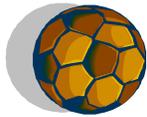
Colocar dibujo con la cara del punto de articulación

- Se realiza la lectura de la letra, dando el punto y modo de articulación al alumno (se repite tres veces).

| | |
|----|---|
| Ma |  |
| ma | mano |
| ma | |

- Primero se lee aislada m
- Después junto: ma
- Posteriormente se lee todo: ma, ma, ma.

• Cross Drill



| | | |
|----|----|----|
| Pe | pe | Pe |
| Pi | pi | Pi |
| Lo | lo | Lo |
| Ta | ta | Ta |

- Primero: pe pe pe; pi pi pi; lo lo lo; ta ta ta:
- Segundo: pe pe pe; lo lo lo; ta ta ta.
- Tercero: pelota _ _ _ _ _

• Lenguaje conectado:

| | | |
|-----------------|---|----------------|
| ¿Cómo se llama? |  | Se llama sapo |
| | | Se llama silla |
| | | Se llama sopa |

| | | |
|-------------------|---|------------------|
| ¿De qué color es? |  | El sapo es verde |
| | | La silla es café |
| | | La sopa es... |

Con esta explicación concluyó la jornada de trabajo.

Apéndice D

Guía de observación

Fecha: 28 enero 2010

Horario de observación: 14:00 hrs a 18:00 hrs.

Escuela: CAM - C.R.E.E.

Modalidad de integración que se realiza: Completa () Combinada () Parcial () Centro específico (X)

Descripción de la observación:

Iniciaron la jornada con clase de computación, la maestra les preguntó a los alumnos qué programa estaban trabajando, ya que cada vez que tienen sesión le dan continuidad al mismo programa con el que estaban trabajando. La docente menciona que cada programa tiene diferentes niveles de complejidad, por lo que en una sesión no terminan los alumnos y no importaba cuántas sesiones se llevaran, sino que los alumnos lograran realizar todas las actividades.

La maestra de cómputo comentó que al inicio de clases, sólo les dio apunte, reglamento, partes del equipo, cuidados que se deben tener con el mismo y ejercicios de coordinación ojo mano, ya que se les dificultaba coordinar el movimiento del mouse. Y que ahora los alumnos por sí solos encendían su equipo y buscaban su archivo, ella comenta que para que los alumnos pudieran entenderle esto, tuvo que hacer una comparación con el restaurante donde hay un menú y se elige lo que se quiere comer, del mismo modo en la computadora hay un menú y ellos deben elegir cuál desean abrir.

La misma docente comentó: “aunque parezca muy simple esta acción, fue difícil para los alumnos hacerlo, pues la mayoría proviene de comunidades alejadas al centro (tardan en trasladarse más de una hora y hay quienes se hacen dos horas y media para llegar), no cuentan con computadora en casa donde pudieran practicar y son de bajos recursos como para acceder pagar un ciber”.

Asimismo comentó que con los alumnos sordos se debe tener mucho cuidado en etiquetarlos como de bajo nivel de inteligencia, pues muchas veces no daban la respuesta que se esperaba de ellos no porque tuvieran un nivel bajo de inteligencia, sino porque el maestro no era capaz de explicarle lo que debían realizar, o por problemas de comunicación.

Se observa a una alumna nueva con malformación en las manos, (se le ven como si fuera una pinza de cangrejo, valga la comparación), pero solo en la mano derecha el largo de los dedos son de la misma longitud. Las maestras tanto de cómputo como la de grupo comentaban cómo le iban a enseñar a la alumna comunicarse, ya que era sorda y su mano no le era muy funcional para enseñarle lengua de señas, por lo que iban a buscar algún tablero de comunicación para que la menor pudiera comunicarse, pues cuando ellas le daban una instrucción en lengua de señas la alumna lo entendía.

La maestra de grupo se salió un momento y la maestra de cómputo comentó que la niña no debía estar en clase de cómputo porque requería que se le trabajaran otras cosas para que pudiera ir avanzando. Mientras le colocó unos números para que lograra formar la serie del 1-10.

Después de la clase de cómputo, se fueron a su salón, colocaron la fecha:

Toluca, México; a 28 de enero de 2010.

↓ Hoy es _____

← Ayer fue _____

→ Mañana será _____

←= Antier fue _____

⇒ Pasado mañana será _____

¿Cómo está el día de hoy? _____

La maestra fue llamada a la dirección escolar, así que me pidió que le escribiera unos enunciados a los alumnos para que ellos buscaran el verbo en la oración. A los 5 minutos entró un maestro que es sordo y les leyó en lengua de señas qué decía cada oración, y posteriormente en español signado, solicitándole de forma individual a cada alumno leerlo en español signado. Hubo una alumna que no comprendió algunas palabras y el maestro le explicó en lengua de señas cada una de esas palabras a qué se refería hasta asegurarse que había comprendido la alumna.

Apéndice E

Guía de observación

Fecha: 2 de febrero de 2010.

Horario de observación: 14:00 hrs a 18:00 hrs.

Escuela: CAM - C.R.E.E.

Modalidad de integración que se realiza: Completa () Combinada () Parcial () Centro específico (X)

Descripción de la observación:

Al inicio de la jornada entraron a clase de computación, le dieron continuidad al programa que cada niño estuvo trabajando en sesiones anteriores. Se observa que los alumnos realizan las actividades con mayor facilidad y ya no requirieron de tanto apoyo.

Posteriormente se fueron a su salón, escribieron la fecha.

Toluca, México; a 2 de febrero de 2010.

↓ Hoy es _____

← Ayer fue _____

→ Mañana será _____

←= Antier fue _____

⇒ Pasado mañana será _____

¿Cómo está el día de hoy?_____

La maestra les coloca el calendario correspondiente a Febrero y les pide que lo copien, comentándoles que ya cambiaron de mes

| L | M | M | J | V | S | D |
|----|----|----|----|----|----|----|
| | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
| 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 |
| | | | | | | |

Fechas importantes de febrero:

- 5 aniversario de la Constitución
- 14 día del amor y la amistad, etc.

La docente les pidió a sus alumnos que leyeran lo que estaba escrito y cuando había palabras que ellos no entendían, ella les explicaba cada una de ellas en lengua de señas a qué se refería.

Dado que en México el 2 de febrero se celebra el día de la Calendaria y de acuerdo con la tradición cuando parten rosca el día 6 de enero, a quienes les haya tocado niño, el día dos ofrece tamales, los alumnos tuvieron convivio terminándose la jornada laboral.

Apéndice F

Guía de observación

Fecha: 4 de febrero de 2010.

Horario de observación: 14:00 hrs a 18:00 hrs.

Escuela: CAM - C.R.E.E.

Modalidad de integración que se realiza: Completa () Combinada () Parcial () Centro específico (X)

Descripción de la observación:

El día de hoy el clima en Toluca estuvo muy frío y con mucha lluvia, no se presentó a clases más que un alumno, por lo que la docente juntó a este alumno con un alumno de otro salón y jugaron con juegos de mesa.

Memorama, de casi 8 figuras diferentes con un total de 64 piezas, la maestra les explicó al inicio en lengua de señas lo que había en cada una de las tarjetas antes de iniciar el juego.

Resolvieron rompecabezas y dominós con números.

Apéndice G

Guía de observación

Fecha: 8 de febrero de 2010.

Horario de observación: 14:00 hrs a 18:00 hrs.

Escuela: CAM - C.R.E.E.

Modalidad de integración que se realiza: Completa () Combinada () Parcial () Centro específico (X)

Descripción de la observación:

El día de hoy la jornada inició en el aula regular, colocaron la fecha:

Toluca, México; a 2 de febrero de 2010.

↓ Hoy es _____

← Ayer fue _____

→ Mañana será _____

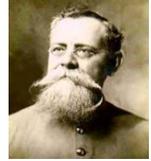
←= Antier fue _____

⇒ Pasado mañana será _____

¿Cómo está el día de hoy? _____

La docente escribió un pequeño apunte en el pizarrón alusivo a la Constitución Mexicana.

“El 5 de febrero de 1917 en Querétaro el presidente Venustiano Carranza



promulgó la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que contiene las



leyes que rigen a nuestro país



- Art. 3º. La Educación es laica, gratuita y obligatoria.
- Art. 27º. Los mexicanos deben tener propiedades.
- Art. 123º. Los trabajadores deben trabajar 8 diarias y tener un día de descanso”.

La maestra les pidió a los alumnos que copiaran y después ella les explicaba. Mientras ellos lo hacían, unas personas de trabajo social le informaron a la maestra que iba a tener un nuevo alumno de discapacidad neuromotora e intelectual.

Los demás alumnos inmediatamente comenzaron a comentar que no les gustaba la nueva compañera, la maestra les explicó que debían de darle una oportunidad y ver cómo trabajaba.

La docente comentó que la alumna no sabía copiar, por lo que le dibujó el libro de la Constitución en grande en el cuaderno de esta y de la alumna de primer grado para que los iluminaran.

Los alumnos se encontraban escribiendo aún el apunte, cuando les llamaron para ir a clase de Música, la docente de esta área entraba y salía buscando los cuadernos de los alumnos y pasaron casi 15 minutos, cuando les llamaron nuevamente para que fueran a ceremonia, por lo que ya no se puso observar esta clase.

La docente de grupo comentó que “siempre era lo mismo, que la docente de música nunca les daba clase a sus niños y cuando les daba no era lo que requerían los alumnos, ya que sólo les ponía a colorear un dibujo de Vivaldi con su biografía, pero nunca les explicaba quién era ese personaje y que por eso a sus niños no les gustaba asistir y tenía que obligarlos”.

En la ceremonia, la docente de grupo les iba traduciendo a los alumnos en lengua de señas lo que se decía, se observó que no les traducía todo, sino por ejemplo en efemérides sólo lo que ella ya había colocado en el apunte previamente en el salón, también les tradujo el Himno Nacional y el Himno del Estado de México, pero hubo muchas explicaciones que se dieron que no tradujo.

Posteriormente los alumnos se fueron al recreo. Y finalmente a clase de Educación Física. El maestro conocía la lengua de señas, por lo que les explicaba los ejercicios que debían realizar, la nueva alumna sólo permaneció sentada, cuando le aventaron una pelota, no fue capaz de poner las manos o hacerse a un lado para que no le

pegaran, el docente repitió esta acción dos veces más sin obtener respuesta, comentando que esa alumna no debería estar con el grupo de audición pero que dado el número de alumnos tan reducido que había en ese grupo, la dirección escolar había decidido que esa alumna se cambiara de grupo.

Apéndice H

Entrevista a la docente # 1 del CREE.

Centro educativo: C.A.M. CR.E.E. Vespertino

Nombre del (a) entrevistado (a): Docente 1 (C.RE.E.)

Nivel: Primaria de audición.

Función: Docente de grupo.

Fecha: enero de 2010.

Hora de Inicio: 16:00 hrs.

Hora de finalización: 16:40 hrs

Nombre de entrevistadora: Alicia Morales Peñaloza.

1.- ¿Cuál es su área de formación?

Lic. en Psicología educativa

4. ¿Cuál es su experiencia docente?

He trabajado 24 años en educación especial, con diferentes discapacidades

5. ¿Anteriormente había tenido experiencia en la atención de niños con Sordera?

Llevo trabajando en el área de audición como 3- 4 años y anteriormente sólo la relación con ellos dentro de la escuela.

6. ¿Qué opina acerca de que los niños con sordera asistan a escuelas regulares?

Siempre y cuando ya tengan las estrategias de la discapacidad, para que pueda ser menor la desventaja con otros niños,

5.- ¿A qué dificultades se ha enfrentado usted para poder integrarlos?

Es difícil que los niños adquieran la lectoescritura, su área baja también es la comprensión, aparte los papás los integran pero lo que se ha visto es que los maestros de escuela regular no manejan la Lengua de señas mexicana y pues es básica para que se establezca un código de comunicación, de lo contrario a los alumnos que están en escuela regular lo sientan con la estrellita del grupo y sólo se remite a la copia sin entender qué está haciendo y así lo van pasando para no complicarse la existencia.

6.- ¿Qué criterios consideran ustedes para decidir si un alumno con sordera puede ser integrado en una escuela regular?

Tener lectoescritura en un nivel alfabético no convencional, una gama de manejo de vocabulario con Lengua de señas mexicana, algo de lectura orofacial; manejo de números y operaciones básicas pues es diferente como lo aprende el niño sordo que el niño oyente.

7.- ¿Qué metodología utilizan ustedes con los niños sordos?

Se utiliza principalmente la lengua de señas mexicana y requiere mucho el sordo de material visual pues es su canal de aprendizaje.

8.- ¿Qué sugerencias realizarían ustedes a los profesores de aula regular?

Primero que aprenda la Lengua de señas mexicana para establecer un código de aprendizaje, si no, no existe la comunicación y realizar adecuaciones en su planeación para trabajar con los niños sordos, utilizar siempre mucho material visual.

9.- ¿Qué estrategias de las que ha utilizado le han funcionado más para lograr mejores aprendizajes con los niños sordos?.

Si el maestro de escuela regular aprende la Lengua de señas mexicana, se le va a facilitar darle el aprendizaje al niño sordo porque hay una comunicación entre los dos.

10.- ¿En qué contenidos ha observado mayor dificultad por parte de sus alumnos?

El manejo del tiempo, por eso siempre ves que lo primero que hacemos antes de iniciar cualquier actividad es la fecha, la adquisición de la lectoescritura, la división y manejo de fracciones.

11.- ¿Qué adecuaciones curriculares ha realizado con sus alumnos?

Cada contenido debe ser ilustrado y explicado con lengua de señas mexicana para que el alumno entienda de lo que se está diciendo, y el contenido adecuarlo al nivel de los niños.

12.- ¿Qué procedimientos de evaluación utiliza con sus alumnos?

Escalas estimativas, examen escrito, participación, observación, interés, tareas.

13.- ¿Qué acciones de vinculación realiza con los padres de familia?

Hay una comunicación buena, les menciono cómo pueden apoyar a sus hijos, pero los alumnos comentan que sus papás casi no platican ellos, les falta mucho el manejo de la lengua de señas mexicana, sólo los que están comprometidos, lo han aprendido.

14.- ¿Qué acciones de colaboración realiza con otros docentes?

La psicóloga apoya cuando un alumno presenta problemas de conducta o cuando no hay apoyo de los padres y sobre todo se realiza la planeación con todo el equipo para saber qué se está trabajando.

15.- En su opinión, ¿cuáles serían los elementos mínimos con los que debería contar un docente de aula regular para poder integrar a un alumno con sordera?

En primer lugar estar comprometido con su trabajo, porque así buscará la forma y estrategias para la discapacidad auditiva, buscará alternativas de trabajo y cómo apoyar al

alumno. Realizará las adecuaciones de los contenidos que trabaje con los niños, utilizará material visual, etc.

Apéndice I

Entrevista a docente # 3 del CREE.

Centro educativo: C.A.M. CR.E.E. Matutino

Nombre del (a) entrevistado (a): Docente 3 (C.RE.E.)

Nivel: Primaria.

Función: Maestro de grupo, 2º. Grado de Audición

Fecha: 19 de febrero de 2010.

Hora de Inicio: 13:30 hrs.

Hora de finalización: 15:00 hrs

Nombre de entrevistadora: Alicia Morales Peñaloza.

1.- ¿Cuál es su área de formación?

Lic. en Psicología educativa

7. ¿Cuál es su experiencia docente?

He trabajado 23 años en educación especial, 19 de ellos en el área de audición.

8. ¿Anteriormente había tenido experiencia en la atención de niños con Sordera?

Esta pregunta se omitió por la respuesta anterior.

9. ¿Qué opina acerca de que los niños con sordera asistan a escuelas regulares?

7.- ¿A qué dificultades se ha enfrentado usted para poder integrarlos?

6.- ¿Qué criterios consideran ustedes para decidir si un alumno con sordera puede ser integrado en una escuela regular?

- 7.- ¿Qué metodología utilizan ustedes con los niños sordos?**
- 8.- ¿Qué sugerencias realizarían ustedes a los profesores de aula regular?**
- 9.- ¿Qué estrategias de las que ha utilizado le han funcionado más para lograr mejores aprendizajes con los niños sordos?.**
- 10.- ¿En qué contenidos ha observado mayor dificultad por parte de sus alumnos?**
- 11.- ¿Qué adecuaciones curriculares ha realizado con sus alumnos?**
- 12.-¿ Qué procedimientos de evaluación utiliza con sus alumnos?**
- 13.- ¿Qué acciones de vinculación realiza con los padres de familia?**
- 14.- ¿Qué acciones de colaboración realiza con otros docentes?**
- 15.- En su opinión, ¿cuáles serían los elementos mínimos con los que debería contar un docente de aula regular para poder integrar a un alumno con sordera?**

Apéndice J

Centro educativo: C.A.M. C.R.E.E

Nombre del (a) entrevistado (a): Alumno 1

Nivel: 6º. Grado de primaria.

Fecha: enero de 2010.

Hora de Inicio: 16: 00 hrs.

Hora de finalización: 16:35 hrs.

Nombre de entrevistadora: Alicia Morales Peñaloza

1. ¿Te gusta venir a la escuela?

Sí

1. ¿Qué es lo que más te gusta de ella?

Trabajar, escribir, leer, hacer tarea, convivir, ya me voy solo casa.

2. ¿Qué le pondrías a tu escuela para que te gustara aún más?

Maestros aprendan señas, no entienden lo que digo, platico con mi maestra, con Garay (maestro sordo).

3. ¿Te gusta tu salón? ¿Qué es lo que te gusta de tu salón?

Sí me gusta, todo el salón, lo van a hacer grande.

4. ¿Qué cosas no te gustan de tu salón?

Baño no sirve, huele feo, vas a otro salón.

5. ¿Cómo te trata tu maestro?

Bien, buena.

6. ¿Qué cosas te gusta hacer con tu maestro?

Convivir, trabajar en el patio, hacer ejercicio

7. ¿Qué cosas no te gusta hacer con tu maestro? (preguntar por el maestro del grupo, salud, E.F., música, computación etc.)

No me gusta música aburre, me gusta computación, hacer ejercicio.

8. ¿Cómo te tratan tus compañeros?

Bien, me gusta más tarde escuela.

9. ¿Te ayudan a hacer algunas cosas? ¿Qué cosas?

Yo ayudo, yo grande, ellos chicos.

10. ¿Quiénes te ayudan?

Se omitió pregunta por la respuesta anterior

11. ¿En el patio, cuando sales a jugar, qué te gusta hacer?

Platicar con maestro Garay

12. En el patio, ¿cómo te tratan los niños de los otros salones?

No platico, no saben Lengua de señas. Platico con mis compañeros del salón.

13. ¿En tu casa te ayudan tus papás a hacer la tarea? ¿Quién te ayuda?.

Si, mamá cuando no entiendo.

15.- ¿Y tú ayudas a hacer algo en casa?

Ayudo en casa, barrer, lavar trastes, platico con mis hermanos. (sus hermanos son oyentes, él es el mayor).

Apéndice k

Centro educativo: C.A.M. C.R.E.E

Nombre del (a) entrevistado (a): Alumno 2

Nivel: 5º. Grado de primaria.

Fecha: enero de 2010.

Hora de Inicio: 16: 00 hrs.

Hora de finalización: 16:35 hrs.

Nombre de entrevistadora: Alicia Morales Peñaloza

1. -¿Te gusta venir a la escuela?

Sí

2.- ¿Qué es lo que más te gusta de ella?

Estudiar, hacer la tarea, comer, hacer dibujos, ayudar, computadora.

3.-¿Qué le pondrías a tu escuela para que te gustara aún más?

Que tuviera canchas de fut bol, maestros aprendan señas.

4.- ¿Te gusta tu salón? ¿Qué es lo que te gusta de tu salón?

Pizarrón, lo están haciendo grande, mira, (señala a donde los albañiles trabajan).

5.- ¿Qué cosas no te gustan de tu salón?

El baño, olor feo.

6.- ¿Cómo te trata tu maestro?

Bien.

7.- ¿Qué cosas te gusta hacer con tu maestro?

Bailar, ejercicio en el patio.

8.- ¿Qué cosas no te gusta hacer con tu maestro? (preguntar por el maestro del grupo, salud, E.F., música, computación etc.)

Si me gusta.

14. ¿Cómo te tratan tus compañeros?

Bien.

15. ¿Te ayudan a hacer algunas cosas? ¿Qué cosas?

David me ayuda, si no entiendo.

16. ¿Quiénes te ayudan?

Se omitió pregunta por la respuesta anterior

17. ¿En el patio, cuando sales a jugar, qué te gusta hacer?

Platicar con maestro Garay, jugar con David.

18. En el patio, ¿cómo te tratan los niños de los otros salones?

No platico, no saben Lengua de señas.

19. ¿En tu casa te ayudan tus papás a hacer la tarea? ¿Quién te ayuda?.

Yo solo, mamá trabaja. (hijo único).

15.- ¿Y tú ayudas a hacer algo en casa?

Ayudo en casa, barrer

Apéndice L

Entrevista a docente de escuela regular

Centro educativo:

Nombre del (a) entrevistado (a):

Nivel:

Función:

Fecha:

Hora de Inicio:

Hora de finalización:

Nombre de entrevistadora:

1. ¿Cuál es su área de formación?

2. ¿Cuál es su experiencia docente?

3. ¿Anteriormente había tenido experiencia en la atención de niños con Sordera?

4. ¿Qué opina acerca de que los niños con sordera asistan a escuelas regulares?

5.- ¿A qué dificultades se ha enfrentado usted para poder atender a la pequeña?

6.- ¿Qué acciones ha emprendido usted con la menor para que pueda acceder al currículum?

7.- ¿En qué actividades la pequeña no ha podido participar?, ¿qué dificultades ha observado que la menor presenta para realizar las actividades que usted le plantea?

- 10. ¿Conoce qué es la integración educativa?, describa su concepto.**
- 11. ¿Conoce qué son las adecuaciones curriculares? Describa cuáles son las que conoce y cuáles son las que ha logrado realizar con el menor.**
- 12. ¿qué acciones realiza en colaboración con la comunidad escolar?**
- 13. ¿Cómo considera a la alumna con sordera dentro de su planeación?**
- 14. ¿qué tipo de orientación recibe acerca de cómo realizar su planeación y trabajar con la menor?**
- 15. ¿En qué aspectos le gustaría a usted recibir apoyo? ¿O le hubiera gustado conocer antes de atender al pequeño?**
- 16. ¿Cómo evalúa a la menor? Describir.**
- 17.- ¿qué tipo de materiales utiliza con la menor?**
- 18. ¿Qué actitudes observa por parte de la comunidad escolar respecto a que el alumno con Sordera, se encuentre inscrito dentro de una escuela regular? (considere directivos, docentes de otros grupos, padres de familia y alumnos tanto de los que son compañeros del pequeño, como de los otros grados.**
- 19. ¿En qué ha beneficiado su práctica el que la pequeña con Sordera se encuentre en su aula?**

20. ¿En qué ha observado alguna limitación en su práctica que el pequeño se encuentre en su aula?

21. ¿Los alumnos le ofrecen ayuda al pequeño? ¿O usted los asigna? ¿Qué tipos de ayuda?

22. ¿En las sesiones de consejo técnico consultivo se ha analizado algunas acciones considerando a este alumno? En caso afirmativo, describir.

23.- ¿Recibe apoyo de los padres de la menor?, ¿qué tipo de apoyo?

Apéndice M

Entrevista al padre de familia de alumna de escuela regular.

Nombre del (la) entrevistado (a):

Centro educativo al que asiste su hijo:

Edad:

Escolaridad:

Ocupación:

Fecha:

Hora de Inicio:

Hora de finalización:

Nombre de entrevistadora:

- 1.- ¿Cómo ha sido el proceso de integración de su hijo a la escuela?
- 2.- ¿Recibe algún tipo de orientación por parte de la escuela respecto a cómo apoyar a su hijo?, ¿qué tipo de apoyo?, ¿quién le ha brindado esa orientación?
- 3.- ¿sabe cómo apoyar a su hijo en las cuestiones académicas?
- 4.- ¿qué tipo de apoyo le gustaría recibir por parte de la escuela?
- 5.- ¿cómo ha vivido usted el proceso de integración de su hijo?, ¿qué aspectos le han sido más fáciles?, ¿qué aspectos le han sido más difíciles?.

Apéndice N

Centro educativo:

Nombre del (a) entrevistado (a):

Nivel:

Fecha:

Hora de Inicio:

Hora de finalización:

Nombre de entrevistadora:

1. ¿Te gusta venir a la escuela?
2. ¿Qué es lo que más te gusta de ella?
3. ¿Qué le pondrías a tu escuela para que te gustara aún más?
4. ¿Te gusta tu salón? ¿Qué es lo que te gusta de tu salón?
5. ¿Qué cosas no te gustan de tu salón?
6. ¿Cómo te trata tu maestro?
7. ¿Qué cosas te gusta hacer con tu maestro?
8. ¿Qué cosas no te gusta hacer con tu maestro? (preguntar por el maestro del grupo, salud, E.F., música, computación etc.)
9. ¿Cómo te tratan tus compañeros?
10. ¿Te ayudan a hacer algunas cosas? ¿Qué cosas?
11. ¿Quiénes te ayudan?
12. ¿En el patio, cuando sales a jugar, qué te gusta hacer?
13. En el patio, ¿cómo te tratan los niños de los otros salones?

14. ¿Alguna vez te han dicho algo que te hicieron sentir muy contento? Solicitar que describa. ¿Quién te lo dice?

15. ¿En tu casa te ayudan tus papás a hacer la tarea? ¿Quién te ayuda?

Apéndice Ñ

Entrevista a docente de educación especial

Centro educativo: Escuela regular

Nombre del (a) entrevistado (a): Docente #1

Nivel: Primaria

Función: Maestra de apoyo

Fecha:

Hora de Inicio:

Hora de finalización:

Nombre de entrevistadora:

1.- ¿Cuál es su área de formación?

Licenciatura en Educación Especial en el área de problemas de aprendizaje

2. ¿Cuál es su experiencia docente?

3. ¿Anteriormente había tenido experiencia en la atención de niños con Sordera?

4. ¿Qué opina acerca de que los niños con sordera asistan a escuelas regulares?

5.- ¿A qué dificultades se ha enfrentado usted para poder integrarlos?

6.- ¿cómo preparan a los docentes de grupo regular que van a integrar a un alumno con sordera?

7.- ¿Qué metodología utilizan con los niños sordos?

- 8.- ¿Qué tipo de adecuaciones curriculares realizan con estos alumnos?**
- 9.- ¿Qué acciones de vinculación realizan con el docente de grupo regular?**
- 10.- ¿Cómo elaboran la Propuesta Curricular adaptada?**
- 11.-¿Qué tipo de actividades realizan con la menor en el aula de recursos y en el aula regular?**
- 12.- ¿Cómo evalúan a la menor?**
- 13.- ¿Qué tipo de materiales utilizan para trabajar con la menor?**