Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena

Guía-Cuaderno 2: Atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva

Dirección General de Educación Indígena

Gobierno Federal
SEP
Subsecretaría de Educación Básica
DGEI
Vivir Mejor

Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educacón indígena

Guía-Cuaderno 2: Atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva

Secretaría de Educación Pública
José Ángel Córdova Villalobos

Subsecretaría de Educación Básica
Francisco Ciscomani Freaner

Dirección General de Educación Indígena
Rosalinda Morales Garza

Dirección de Apoyos Educativos
Patricia Gómez Rivera

Coordinación Académica
Dirección de Educación Básica, DGEI
Alicia Xochitl Olvera Rosas

Elaboración
Subdirección para la Atención de la Educación Especial Indígena
Eduarda Laura Santana Munguía
María Enriqueta Márquez Vaca
(Consultora Externa)

Colaboración Técnico -Pedagógica
Subdirección para la Atención de la Educación Preescolar Indígena
Erika Pérez Moya

Fotografía
Rodrigo Tolama Pavón / DGEI
(págs. 4, 5, 15, 41, 43, 51, 65, 71, 81, 93)
Marco Pacheco / Artes de México (pág. 9)
Maritza López / Artes de México (pág. 83)

Corrección
Evelin Rodríguez Torres

Diseño
Clara Hernández Barrera

Lectoras, colaboración de la Dirección de Educación Especial:
Norma Patricia Sánchez Regalado, Directora
Isabel W. Farha Valenzuela, Asesora

Asesoría Técnica:
Dalila Pérez Valle
Consultora Externa

Coedición: Dirección General de Educación Indígena / Editorial y Servicios Culturales El Dragón Rojo

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2012
Argentina 28, Centro, 06020, México, D.F.

ISBN (Obra completa) XXXX
ISBN

Primera edición, 2012

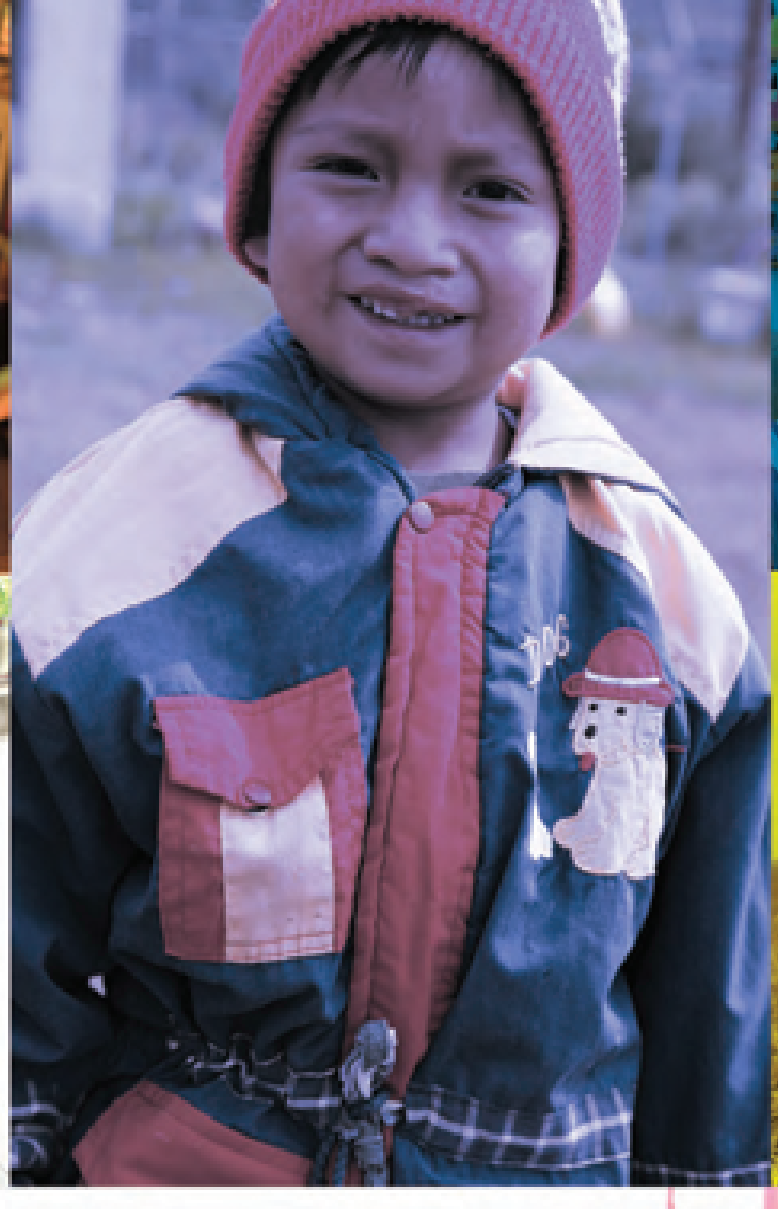
Impreso en México
Distribución gratuita, prohibida su venta.
Se permite la reproducción parcial o total, siempre y cuando se cite la fuente.

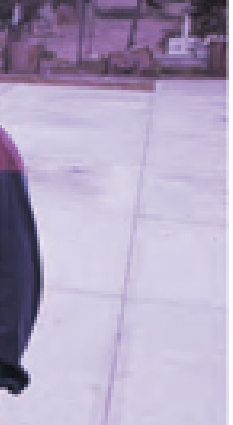
Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educacón indígena

Guía-Cuaderno 2: Atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva

Subsecretaría de Educación Básica

DGEI | Dirección General de Educación Indígena





Índice

Introducción 9

Conceptos básicos en torno a la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva 12

¿Qué es la discapacidad auditiva? 15

Causas de la discapacidad auditiva 19
Grados y tipos de la pérdida auditiva y su impacto en el desarrollo de un sistema de comunicación 22
Modelo de Educación Bilingüe (MEB) para el alumno o alumna sordo: la Lengua de Señas Mexicana y el español escrito 28

La diversidad en mi salón de clases: pautas para promover el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva en un aula bi-plurilingüe 43

Sugerencias didácticas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva 48

Qué aspectos focalizar para la atención de niñas o niños sordos 51

Sugerencias didácticas en Educación inicial 65

Sugerencias Didácticas en Educación Preescolar 71

Sugerencias didácticas en Educación Primaria 83

Vinculación con las familias y otros agentes educativos para promover el aprendizaje en la Educación Inicial y Básica 93

Anexos 99
Referencias bibliográficas 101
Para saber más 103

Introducción

La composición pluricultural[1] sustentada en sus pueblos indígenas confiere a México, entre otros aspectos, la particularidad de que en su territorio coexisten 364 variantes lingüísticas[2] cada una de ellas con características, normas lingüísticas y prácticas socioculturales propias de cada comunidad.

Esta condición plurilingüe se constituye también como parte sustancial de la diversidad que permea las aulas, tanto en las escuelas de educación indígena y los albergues de los campamentos migrantes como en las escuelas en general que brindan atención educativa a niños y niñas de pueblos originarios. Las diferentes formas de apropiarse del aprendizaje representan también un elemento importante a considerar en la diversidad de las aulas, particularmente en el caso de los niños y niñas con discapacidad auditiva para quienes el desarrollo de competencias comunicativas (orales y escritas) implica la puesta en marcha de estrategias específicas y de estrategias diversificadas que favorezcan su aprendizaje y su participación, tanto en el contexto del aula y de la escuela como en el contexto de la familia y de la comunidad.

En la *Guía-Cuaderno 2: Atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva* se realiza un análisis en torno a la comunicación y al proceso que se sigue en la adquisición del lenguaje. Posteriormente, se definen los criterios para reconocer una pérdida auditiva en la población infantil, así como sus implicaciones educativas en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas indígenas y migrantes con discapacidad auditiva.

Finalmente se brindan algunas sugerencias didácticas cuyo eje central se coloca en favorecer el aprendizaje y la participación de los niños y las niñas indígenas y migrantes con discapacidad auditiva. Las sugerencias se plantean para los niveles de educación Inicial, Preescolar y Primaria, y se circunscriben en torno a los planteamientos del Plan y los Programas de Estudio 2011 de Educación Básica y a los Marcos Curriculares de Educación Indígena.

1 La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 2, refiere que "[…]La nación Mexicana es única e indivisible. La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas[…]"

2 Catalogo de Lenguas Indígenas Nacionales, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de enero de 2008.

Primera parte

Conceptos básicos en torno a la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva

¿Qué es la discapacidad auditiva?

La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, en su artículo 2 fracción VI, define a la persona sorda como aquella que tiene alguna deficiencia del sentido auditivo que le limita a sostener una comunicación y socialización regular y fluida en lengua oral[3] y reconoce tres grupos de sordos: los sordos señantes, los hablantes y los semilingües.

Las personas sordas señantes[4] son todas aquellas cuya forma prioritaria de comunicación e identidad social se define en torno a la cultura de una comunidad de sordos y al uso de la lengua de señas como primera lengua. Las personas sordas hablantes son todas aquellas que asumen la lengua oral como su primera lengua, sin importar cómo o cuándo hayan quedado sordas y aunque no pueden sostener un diálogo en dicha lengua se esmeran por mantener su vida e identidad social cultural dentro de su comunidad originaria (la de los oyentes).

Las personas sordas semilingües son todas aquellas que no han desarrollado a plenitud ninguna lengua, debido a que quedaron sordas antes de consolidar una primera lengua oral y a que no han tenido acceso al aprendizaje de una lengua de señas[5].

El desarrollo de un niño o niña con discapacidad auditiva (sordo o con pérdida auditiva) no es distinto del que siguen los niños y niñas oyentes, ya que el impacto de la disminución en la percepción auditiva se circunscribe a la limitación en el acceso a los estímulos sonoros así como, en ocasiones, a la falta de interés relacionada con ello. Sin embargo, no altera el ejercicio de funciones intelectuales, siempre y cuando se adquiera algún sistema de comunicación que funcione como vehículo del pensamiento.

Un aspecto que sí recibe un impacto considerable es el desarrollo de la lengua oral que se ve influido en mayor o menor medida por el nivel de la pérdida auditiva y por la interacción de esta condición personal, con condiciones de los contextos familiares, escolares y sociales que favorecen o restringen el aprendizaje, la participación y el desarrollo integral de los niños y las niñas con discapacidad auditiva.

3 Secretaría de Gobernación. (2011). Ley General para la Inclusión de la personas con discapacidad. Obtenido el 13 de junio de 2011, de: www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011

4 Existe el acuerdo general de que, en este caso, la palabra sordo o sorda se escribirá con mayúscula para su identificación como miembro de una comunidad de sordos, quienes comparten características comunes y utilizan la lengua de señas como lengua materna.

5 Fridman, B. Las etnicidades del sordo: los señantes y los hablantes. Presentación en power point del II Congreso Iberoamericano de Educación Bilingüe para sordos. Asunción, Paraguay. Obtenida el 16 de Julio de 2012, de: www.cultura-sorda.eu/resources/Fridman_B_Etnicidades_Sordo_se$C3$B1ante_hablante_2012.pdf

Es importante resaltar que en el transcurso de la historia las personas sordas han luchado para defender el derecho al reconocimiento y uso de la lengua de señas como su primera lengua. Esto se logró a partir de 2005, cuando la legislación mexicana reconoció a la Lengua de Señas Mexicana como lengua nacional, a la par de las lenguas originarias y del español.

De la misma manera, el reconocimiento de la Comunidad de sordos en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad es un logro trascendental ya que confiere al Sistema Educativo Nacional la responsabilidad de impulsar toda forma de comunicación escrita que facilite al sordo hablante, al señante o al semilingüe, el desarrollo y uso de la lengua en forma escrita. También promueve el reconocimiento y apoyo de su identidad cultural y lingüística específica, es decir, el reconocimiento de la Lengua de Señas Mexicana y de la cultura de los sordos.

En el ámbito educativo, resulta relevante conocer los diferentes tipos y grados de pérdida auditiva así como su impacto en la adquisición de un sistema de comunicación, aspecto importante a considerar ya que el lenguaje juega un papel fundamental en el desarrollo psicológico de los niños y las niñas. Gracias a él es posible expresar sentimientos, emociones, pensamientos, a la vez que permite organizar las ideas de manera gramatical y lógica para una mayor comprensión y expresión de conceptos con diferentes niveles de abstracción. El lenguaje también organiza y agrupa normas sociales que constituyen el código moral de los individuos. Todo ello es indispensable en la construcción de aprendizajes de los diferentes campos de formación del currículo, aspectos que se desarrollan en la primera parte de esta *Guía-Cuaderno*.

Causas de la discapacidad auditiva

Existen diversos criterios para clasificar las pérdidas auditivas o sordera, de acuerdo con sus causas, la localización de la lesión, el grado de pérdida auditiva así como la edad de inicio.

En el ámbito educativo resulta relevante considerar el momento en el que se manifiesta la pérdida auditiva o sordera por su estrecha relación con el desarrollo del lenguaje oral y su subsecuente impacto en el desarrollo de las competencias de los diferentes campos de formación del currículo. La pérdida auditiva o sordera puede suceder **antes del nacimiento** (**durante la gestación**), **al momento del nacimiento** o **después del nacimiento** por diferentes causas.

Antes del nacimiento: En este caso, las causas que podemos encontrar que derivan en una pérdida auditiva o sordera incluyen factores hereditarios y complicaciones que se presentan durante el periodo de gestación, tales como el que la madre haya estado en contacto o haya contraído enfermedades como rubeola, sarampión, herpes, toxoplasmosis o infecciones intrauterinas. La ingesta por parte de la madre de alcohol, drogas y/o medicamentos no autorizados también resultan ser factores de riesgo para que el niño o niña puedan nacer con sordera o con disminución auditiva.

Asimismo, es común que el origen de la sordera se asocie con causas genéticas, por ejemplo enfermedades hereditarias, se vincula a enfermedades hereditarias cuya característica principal es la reproducción de generación en generación, transmitiéndose de padres/madres a hijos/hijas y así sucesivamente. Por ejemplo: la osteogénesis imperfecta (trastorno genético en el cual los huesos se fracturan con facilidad o sin un motivo aparente), la displasia ectodérmica del tipo Robinson (se caracteriza por numerosas alteraciones que afectan los dientes, la piel, el cabello, las uñas y las glándulas sudoríparas y sebáceas y, de manera específica, se caracteriza por la presencia de sordera, y alteración en el desarrollo de las uñas y dientes en forma puntiaguda como diente de tiburón o ausencia dental), entre otras.

La sordera también se vincula con la presencia de síndromes, por ese motivo las personas que lo tienen presentan rasgos fenotípicos similares, lo que implica un conjunto de síntomas o signos que conforman un cuadro. Por ejemplo, el Síndrome de Waardenburg presenta como síntomas comunes: estreñimiento, sordera de diferentes niveles, ojos azules extremadamente

pálidos u ojos de color diferente (heterocromía), piel, cabello y ojos de color claro (albinismo parcial), dificultad para enderezar completamente las articulaciones, ocasional disminución leve de la capacidad intelectual y mechón de pelo blanco o encanecimiento prematuro del cabello.

Finalmente, existen algunos casos en los cuales es difícil determinar las causas por las que el niño o niña hayan nacido sordos, ya que no se encuentran antecedentes hereditarios, genéticos o factores de riesgo asociados a enfermedades durante el embarazo, ingesta de drogas, alcohol o medicamentos sin control médico necesario.

En el nacimiento: Hace referencia a complicaciones durante el parto tales como la falta de oxigeno, sufrimiento fetal, nacimiento prematuro así como partos prolongados y difíciles. Todo lo anterior puede ocasionar afectación de distintas magnitudes en el sistema auditivo que puede desencadenar en sordera. En este sentido, la valoración que se realiza a los recién nacidos y que deriva en una puntuación del APGAR, puede ser un referente importante para definir acciones más específicas por parte del personal médico para descartar o confirmar la posibilidad de una sordera o disminución auditiva, a través de una prueba de tamiz auditivo[6] que permita detectar la sordera tempranamente.

Después del nacimiento: Existen diversos factores que pueden ocasionar la sordera o la disminución auditiva después del nacimiento, entre los que está el padecimiento de patologías como la otitis, las paperas, el sarampión y la meningitis, así como la ingesta prolongada de medicamentos ototóxicos, que son veneno para el oído y que pueden dañarlo severamente.

Otros factores importantes son los traumatismos craneoencefálicos, las enfermedades recurrentes tanto en el oído medio o en el oído externo, así como la exposición prolongada a sonidos de alta intensidad que derivan del uso de maquinarias específicas, explosiones, armas de fuego, e incluso al escuchar continuamente música a muy alto volumen.

La pérdida auditiva o sordera tiene repercusiones distintas en el sujeto con discapacidad auditiva, dependiendo de dos factores fundamentales: del nivel de la pérdida auditiva (ligera, superficial, media, severa o profunda) y del momento en que ésta se presente.

6 El tamiz auditivo consiste en la aplicación de dos estudios de la vía auditiva del bebé que definen con certeza la presencia de audición en el bebé, o bien la alteración o ausencia completa de la misma. Estos son: las emisiones otoacústicas provocadas y los potenciales evocados auditivos de tallo cerebral. Consultado el 17 de julio de 2012 en http://gabinetedetamizauditivo.com/index-2.html

En lo que se refiere a este último aspecto, los niños y las niñas que adquieren la sordera después de los 4 o 5 años de edad, en general, siguen utilizando la lengua oral dado que a esa edad ya hay un gran avance en su adquisición. Será necesario en dichos casos llevar a cabo estrategias que eviten que pierdan el lenguaje ya adquirido, que lo consoliden y puedan continuar con su desarrollo. Dependiendo del nivel de pérdida, en algunos casos habría que considerar el aprendizaje y uso de la lengua de señas.

Esta información es de utilidad para que el docente de educación indígena y de la niñez migrante pueda determinar las estrategias específicas y diversificadas que habrá de diseñar y poner en práctica. Principalmente para el desarrollo de la lengua de señas como lengua natural, así como del español y de la lengua indígena de forma escrita como lenguas adicionales.

Grados y tipos de la pérdida auditiva y su impacto en el desarrollo de un sistema de comunicación

La pérdida auditiva se clasifica en función de los tonos audibles que una persona logra percibir de acuerdo con su intensidad. Para determinar si una persona presenta una pérdida auditiva y el nivel de la misma, es imprescindible realizar un estudio clínico específico (audiometría por vía aérea o por potenciales evocados).

De acuerdo con Anderson y Matkin[7], las pérdidas auditivas se clasifica en:[8]

Grado de pérdida auditiva	Promedio de tonos audibles (se mide en decibeles /dB)
Ligera	16-25 dB
Superficial	26-40 dB
Media	41-55 dB
Media severa	56-70 dB
Severa	71-90 dB
Profunda	91 o más dB

7 Anderson y Matkin. 1991, en Romero, Silvia. 2000.

8 Es necesario tomar en consideración que se asigna el valor de 0 dB al umbral de audición del ser humano. Para mayor exactitud, se considera que la audición normal abarca del rango de-10dB a +10dB.

La pérdida auditiva tiene efectos en la recepción, comprensión y emisión de la lengua oral, de manera que los alumnos y las alumnas con pérdida auditiva de ligera a superficial llegan a dejar de percibir desde 10% hasta 50% de una conversación y por lo tanto, el proceso de comunicación se ve afectado. Cuando la pérdida es de media a profunda, el niño o la niña pueden perder desde 50 % y hasta 100 % de una conversación[9].

De acuerdo con el nivel de la pérdida auditiva, existe un grado de dependencia distinto del canal visual. Así, los alumnos o las alumnas con una pérdida auditiva menor tienen también una dependencia visual menor y aquellos que presentan una pérdida auditiva más severa, tienen una dependencia visual mayor[10].

Estos aspectos cobran relevancia dentro del salón de clases toda vez que la pérdida auditiva condiciona en los alumnos y las alumnas su participación activa y constructiva en el proceso comunicativo y en consecuencia, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por ello es conveniente conocer el nivel de pérdida auditiva del alumno/alumna a partir de la información médica proporcionada por la familia. En este caso, una audiometría realizada permite conocer la medición de la pérdida auditiva y saber si ésta es únicamente en un oído (unilateral) o en ambos (bilateral). En la mayoría de los casos y por recomendación médica, se prescribirá el uso de un auxiliar auditivo eléctrico que ayude al niño o niña en mayor o menor medida a recuperar sonidos del ambiente, aspecto muy importante para poder, en algunos casos, percibir la voz y por lo tanto algunos de los sonidos de la lengua oral. En los casos de pérdida auditiva severa les dará posibilidad de percibir alertas sobre situaciones de peligro. La diferencia va a depender en primera instancia del nivel de pérdida auditiva y en segunda, de la calidad del auxiliar auditivo. Existen diferentes modelos de auxiliares auditivos, pero sólo un audiólogo[11] puede proponer el uso de estos y la mejor forma de adaptación específica para cada usuario.

Los posibles efectos de una pérdida auditiva en la recepción, comprensión y producción de la lengua oral, se muestran en la siguiente tabla:[12]

9 Ibídem.

10 Romero, Silvia. 2000. *¿Quiénes son los alumnos con pérdida auditiva?* México: SEP.

11 Profesional médico especializado, que estudia el sentido del oído, detecta y diagnostica la pérdida de audición y trabaja en la rehabilitación de individuos con pérdida de audición.

12 Romero, Silvia. 2000. ¿Quiénes son los alumnos con pérdida auditiva?, en Silvia Romero Contreras y Jenny Nasielsker Leizorek Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva. México: Cooperación Española/SEP, pp. 42-43.

Grado de la pérdida auditiva nivel de dependencia del canal visual	Recepción auditiva	Comprensión oral	Perfil del alumno
De 16 a 25 dB ligera/baja	Pierde 10% de una conversación oral a una distancia de un metro	Puede perder el sentido global de una interacción cuando ésta es predominantemente oral y la situación acústica es poco favorable	Usa el canal auditivo para comunicarse y aprender. Desarrolla la lengua oral en forma natural o casi natural. Para ello, requiere del apoyo de un AAE[13]
De 26 a 40 dB Superficial/ moderada	Pierde 25 a 50 % de la señal hablada, dependiendo del nivel de ruido, la distancia entre el hablante y el oyente, y la configuración de la pérdida	A veces no entiende el sentido de una conversación, principalmente cuando no cuenta con información previa o apoyos contextuales	
De 41 a 55 dB Media/ Media	Pierde de 50 a 80 % de la señal hablada	Con condiciones óptimas para la oralización, logra dar sentido a la lengua oral sólo cuando se le habla con estructuras simples y vocabulario controlado, cara a cara y a una distancia máxima de 1.5 m. Para ello requiere del apoyo de un AAE	Usa la vista para comunicarse y aprender No desarrolla la lengua oral en forma natural El alumno requiere usar la lengua de señas.
de 56 a 90 dB Media severa/ a Severa alta	Pierde 100 % de la señal hablada	Aun con condiciones para la oralización, no logra dar sentido a los mensajes orales que detecta	
De 91 o más Profunda/Total	Percibe la vibración del sonido más que sus características acústicas	No hay detección ni comprensión de mensajes orales. Para comprender depende de las pautas visuales, manuales y contextuales	

La información que aparece en la tabla es de vital ayuda en la práctica docente para planear las experiencias de aprendizaje ya que permite tener presente que una mínima disminución en la audición implica la pérdida de información lingüística y, en consecuencia, la pérdida del sentido de una conversación.

También permite reconocer que un alumno o alumna indígena y/o migrante con pérdida auditiva que va de ligera a media puede comunicarse y desarrollar la lengua oral casi de manera natural. Sin embargo, entre la distancia de casi natural y natural tal vez se está perdiendo más de lo que se puede suponer, tanto en el proceso comunicativo como en su proceso de aprendizaje, y posiblemente necesite usar la lengua de señas.

En este sentido, es importante que el alumno o la alumna tenga una lengua que medie durante su permanencia en el aula, con el fin de que pueda participar en tiempo real en el proceso de aprendizaje, acceda de manera natural a los contenidos curriculares y no se vea limitado el desarrollo de sus competencias para la vida ni sus habilidades de pensamiento, afectivas, sociales y comunicativas.

Un punto de partida fundamental para determinar acciones en la educación del alumno o alumna indígena o migrante con discapacidad auditiva, es observar cual es el canal de percepción (visual o auditivo) que usa más para acceder a la información y para comunicarse. En el caso de que el maestro/maestra identifique que un alumno/alumna no está desarrollando la lengua oral de manera natural, es posible que sea necesario implementar el uso de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) —o la lengua de señas de su comunidad—, con la promoción de la educación bi-plurilingüe[13] y pluricultural en el aula. De cualquier modo, el sujeto desarrolla de manera natural algún tipo de código de señas para comunicarse, el cual será inicialmente muy personal (contrastando con lo convencional), mismo que será una base que se puede aprovechar en el proceso de aprendizaje de la LSM.

13 Entendido como el proceso de aprender dos o más lenguas, de forma simultánea o secuencial; es decir, la lengua materna (o la lengua natural en el caso de los sordos, que es la lengua de señas), y una o más lenguas adicionales (la lengua indígena y el español), a partir de la situación lingüística de cada comunidad.

Ejercicio 1

1. A partir de la información abordada en los apartados anteriores, identifica si en tu aula hay un alumno o alumna con discapacidad auditiva.
2. Invita a tu alumno o alumna a ubicarse en un asiento próximo a ti.
3. Realiza algunos cambios en la forma de interactuar con tu alumno o con tu alumna, sobre todo en el desarrollo de la clase, considerando las siguientes recomendaciones:
    - » Identifica sus intentos de comunicación
    - » Usa la Lengua de Señas Mexicana o la lengua de señas de la comunidad
    - » Responde a sus intentos de comunicación
    - » Espera sus respuestas
    - » Háblale de frente en todo momento

- Cuando le des alguna indicación o explicación, colócate de frente al niño/niña con discapacidad auditiva, para que pueda darse cuenta de que le estás hablando y pueda hacer intentos de leer tus labios. Cuando desarrolles juegos, ubícate en un lugar dónde te pueda observar de frente

- Da prioridad al uso de materiales visuales, ilustraciones, fotografías, videos, libros ilustrados

Modelo de Educación Bilingüe (MEB)[14] para el alumno o alumna sordo: la Lengua de Señas Mexicana y el español escrito

Los seres humanos nos comunicamos para expresar ideas, conocimientos, sentimientos, así como para plantear inquietudes y proponer acuerdos; la comunicación es una práctica social y cultural que nos lleva a interactuar compartiendo saberes y experiencias. Nos comunicamos utilizando la lengua perteneciente a nuestro grupo o comunidad a través de verbalizaciones pero también gestos, movimientos e incluso empleando sonidos o expresiones como *mm*, *ajá*, lo que hacemos con un propósito específico y sabemos que lo hemos logrado cuando hay entendimiento, es decir, cuando lo que queremos expresar ha sido comprendido por el otro. También nos comunicamos a través de la escritura.

Para comunicarnos podemos utilizar diferentes lenguajes, entre ellos, la lengua oral y la lengua de señas[15]. Independientemente de la modalidad, la lengua es la herramienta para expresar y socializar lo que queremos. Para lograrlo, la mayoría de las personas desarrollamos la competencia comunicativa de manera natural por medio de la práctica social y cultural. Esta competencia representa el conjunto de habilidades que permiten al sujeto su participación en situaciones comunicativas específicas[16], permite conocer el código lingüístico empleado, aprender a usar la lengua y dominar sus características morfosintácticas.

El lenguaje se desarrolla de forma natural a partir de la exposición a la lengua y a las interacciones lingüísticas significativas que se tienen en los primeros momentos de vida con la madre, el padre, la familia y el entorno en el cual se desenvuelve cualquier niño o niña.

14 La Dirección de Educación Especial refiere la educación bilingüe para el niño/niña sordo como "la estrategia de atención global en la cual se promueve la lengua de señas como primera lengua y el español escrito como segunda lengua. En la comprensión de que ambas lenguas son herramientas para el aprendizaje y no sólo objeto de la enseñanza". (En DIELSEME 2. Diccionario Lengua de Señas Mexicana. Estrategias de trabajo para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del español escrito como segunda lengua en los alumnos sordos. México: SEP-DEE). En educación indígena y en los albergues de los campos migrantes, se ha de considerar, adicionalmente, la o las lenguas indígenas presentes en el aula.

15 En su artículo 2, fracción VII de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, la Lengua de señas es: "Lengua de una comunidad de sordos, que consiste en una serie de signos gestuales articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal, dotados de función lingüística, forma parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral;[...]"

16 Hymes, 1966 en Romero, 1999.

En un principio, las primera interacciones entre el infante y las personas más próximas a su núcleo familiar (madre, padre, hermanos) se dan a partir de que éstas simplifican la lengua cuando emplean frases sencillas, pero gramaticalmente correctas para referirse a los objetos o a los acontecimientos concretos, así como cuando utilizan la tercera persona en lugar de la primera o segunda en frases como: *papá va al trabajo* en lugar de: *voy al trabajo*. También se ayuda al bebé al dar pautas que favorecen el proceso de adquisición cuando realizan acciones tales como repetir o hacer eco de lo que el niño o la niña dicen, completándolo cuando es necesario.

De manera que, en un primer momento, los niños y las niñas manifiestan sus intenciones comunicativas por medio de actos pre-verbales como gestos, señas, gritos, llanto, etc. Posteriormente, las intenciones comunicativas van pasando del balbuceo a la verbalización, y aproximadamente a los 12 meses de edad, los niños y las niñas se inician en el uso de las primeras palabras. De manera que se puede afirmar que la participación continua en interacciones lingüísticas significativas, propicia y favorece el desarrollo del lenguaje.

La lengua, como objeto de conocimiento y como herramienta humana de comunicación, puede tener dos diferentes modalidades:

- La *lengua auditivo–oral:* es la que se habla en el entorno en el que nos desarrollamos y que los oyentes adquieren de manera natural a través de la percepción auditiva, resultado de la interacción con un mundo acústico que provee de diversos encuentros comunicativos. En él logramos la adquisición de una estructura interna y características externas. Esta lengua auditivo-oral está conformada por signos lingüísticos *arbitrarios y convencionales* que se comparten en las comunidades de hablantes y que tienen reglas y características léxico-semánticas, sintácticas, pragmáticas, morfológicas y fonológicas.

- La *lengua visogestual*: es aquella que desarrollan las personas sordas, la cual también tiene signos lingüísticos arbitrarios y convencionales, pero no son orales-auditivos sino señas que se realizan con las manos, los brazos, y la expresión facial y corporal. Ésta se adquiere de manera natural cuando el niño o la niña es hija o hijo de padre o madre sordo o sorda señante (conoce y domina la lengua de señas) o, de manera formal, cuando aprende por medio de personas como maestros/maestras, padres/madres oyentes de niños o niñas sordas. En el caso de México, se trata de la Lengua de Señas Mexicana o LSM[17].

17 Es necesario mencionar que en nuestro país hay comunidades que generan su propia lengua de señas, como ocurre en la de comunidad "El Aguacate" en el estado de Querétaro, o la Lengua de Señas Maya de Yucatán

Todos tenemos la capacidad de desarrollar el lenguaje. Independientemente de la modalidad de recepción y emisión, el lenguaje es el soporte del procesamiento cognitivo del ser humano, es la herramienta que utilizamos en nuestra comunicación y nos confiere la capacidad de significar nuestro conocimiento del mundo.

El Modelo de Educación Bilingüe (MEB) para alumnos y alumnas sordos se sustenta en el reconocimiento de una comunidad en la que predomina la cultura visual, unificada por la Lengua de Señas Mexicana(LSM). Este modelo tiene como propósito brindar atención educativa a alumnos y alumnas sordos en contextos escolares bilingües proporcionándoles tanto la LSM y el español escrito como vehículo de enseñanza y así garantizar una educación de calidad y contribuir en su inclusión escolar, familiar y social [18].

En este contexto es imprescindible que las dos lenguas (la LSM y el español), tengan el mismo nivel de importancia y que se trabajen de manera consecutiva. Es decir, la LSM como lengua natural, y la lengua indígena y/o el español escrito como segunda o segundas lenguas adicionales, para facilitar el logro de los aprendizajes esperados de los ámbitos y campos formativos del currículo de educación inicial y básica.

> "Para que el alumno sordo se inicie en el aprendizaje de una segunda lengua es necesario que previamente haya pasado por experiencias significativas en su primera lengua" (Veinberg, 2005)[19].

Cuando la lengua de señas es utilizada adecuadamente por el o la docente se propicia el desarrollo cognitivo y lingüístico de la alumna o alumno sordo, ya que, al igual que cualquier otra lengua, ésta participa en la estimulación y en el desarrollo de las habilidades del pensamiento.

En el contexto escolar, el uso de la Lengua de Señas Mexicana por parte del docente implica utilizar su estructura y característica propias, sin recurrir al uso de sistemas artificiales como el español signado (uso de señas de acuerdo con la estructura del español), o al uso simultáneo de la lengua oral y algunas señas, pues al no ser la primera su lengua natural, provoca confusión y pocas posibilidades de aprendizaje.

18 Dirección de Educación Especial. DIELSEME 2. Diccionario Lengua de Señas Mexicana. Estrategias de trabajo para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del español escrito como segunda lengua en los alumnos sordos. México: SEP-DEE.

19 En Ídem. p.8

Al comparar ambas lenguas (el español en su forma oral y la Lengua de Señas Mexicana) se observa una diferencia fundamental en la organización de las palabras y de los signos, pues mientras que en el español cada palabra se organiza de manera secuencial, en la LSM la organización de los signos es frecuentemente simultánea y espacial[20] y se da en escenarios interactivos donde la seña está conformada de manera integral tanto por las expresiones de las manos y del cuerpo como por las de la cara.

En la siguiente tabla se muestra una relación de características de la modalidad de lengua de señas y de la modalidad oral:[21]

Modalidad de Lengua de Señas	Modalidad de lengua oral
Atención visual	Atención auditiva
Memoria visual	Memoria auditiva
Espacio tridimensional	Espacio lineal
Emisión espacio- corporal	Emisión vocal
Simultaneidad	Secuencialidad

20 Cruz, M. s/f en Dirección de Educación Especial. DIELSEME 2. Diccionario Lengua de Señas Mexicana. Estrategias de trabajo para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del español escrito como segunda lengua en los alumnos sordos. México: SEP-DEE. p. 6.

21 Dirección de Educación Especial. DIELSEME 2. Diccionario Lengua de Señas Mexicana. Estrategias de trabajo para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del español escrito como segunda lengua en los alumnos sordos. México: SEP-DEE. p. 6.

De manera más amplia se describen en el siguiente cuadro las características de cada modalidad:

Modalidad de Lengua de Señas	Descripción	Modalidad de lengua oral	Descripción
Atención visual	Poner atención a los movimientos del cuerpo, cara y manos cuando alguien está señando.	Atención auditiva	Poner atención a los sonidos del habla cuando alguien está hablando.
Memoria visual	Recordar las señas del mensaje.	Memoria auditiva	Recordar los sonidos de las palabras y enunciados del mensaje.
Espacio tridimensional	Los signos lingüísticos requieren de tres dimensiones para producirse.	Espacio lineal	Secuencias de ondas sonoras.
Emisión espacio- corporal	El código lingüístico se transmite a través de movimientos de las manos en un espacio tridimensional.	Emisión vocal	La emisión de los sonidos del habla se producen con el aparato fonoarticulado (paladar, lengua, dientes, labios, cuerdas vocales, laringe, nariz y aire de los pulmones).
Simultaneidad	Los movimientos de ambas manos y expresiones faciales se producen al mismo tiempo para dar lugar a una seña con significado. Por ejemplo: con las manos se hace la seña de *flor* y con la cara que es *bonita* (dos conceptos a la vez).	Secuencialidad	Los fonemas se emiten en secuencia para formar palabras, seguidas unas de otras para crear enunciados u oraciones: *La flor es bonita*

La información contenida en la tabla lleva a reflexionar sobre las diferencias fundamentales entre ambas modalidades pues mientras que en la lengua oral el uso del oído es esencial y se requiere de memoria auditiva, emisión vocal, linealidad y secuencia de cada uno de los elementos en la Lengua de Señas Mexicana predomina el uso de la visión y del espacio. Al ser ésta última la lengua natural de las niñas y los niños sordos se les facilita su uso y su aprendizaje.

La lengua de señas es una lengua natural con toda la complejidad de un sistema lingüístico y ha surgido entre los sordos para servir a los propósitos lingüísticos de sus usuarios en sus intercambios cotidianos. En la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad[22], en su artículo 2 fracción XVII reconoce y define a la Lengua de Señas Mexicana como:

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

La Lengua de Señas Mexicana, cumple con las dos propiedades ineludibles de todo lenguaje natural[23].

- Constituye el patrimonio histórico de determinada colectividad.
- Se ha reproducido como la primera lengua en al menos una generación de individuos en dicha comunidad.

La LSM ha sido transmitida de generación en generación como la lengua natural de los sordos. Tiene la complejidad de un sistema lingüístico y es muy distinta al español, pues aun sin un sistema escrito ni oral posee unidades léxicas (señas), palabras que se declinan y verbos que se accidentan[24].

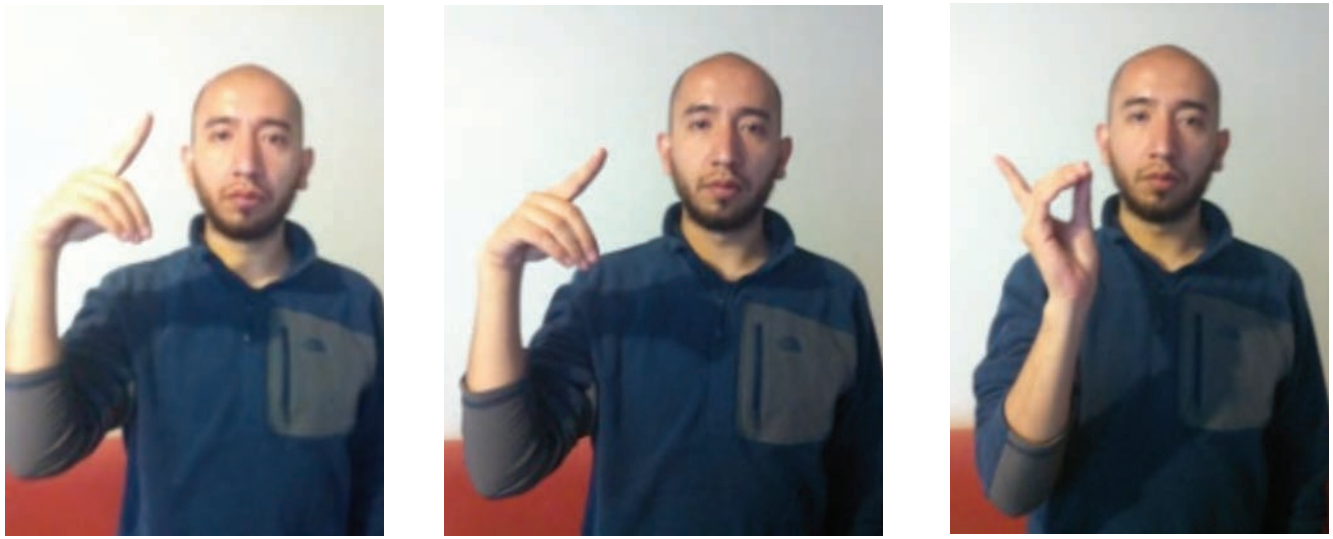
Dicha lengua cubre los niveles: fonológico, sintáctico, morfológico, semántico y pragmático como cualquir lengua. Otra característica es que tiene una estructura independiente del español, es decir, la LSM no es la representación señada del español.

La LSM aporta identidad cultural a los sordos mexicanos y, como cualquiera de las lenguas orales, cuenta con regionalismos y variaciones dialectales, los cuales son usados por los hablantes (signantes) de dichas lenguas. En México, por ejemplo, la seña *dinosaurio* no es la misma en Sinaloa que en el Distrito Federal o la seña para *paste* que sólo se usa en Pachuca. Además, existe la Lengua de Señas Maya perteneciente a la comunidad sorda maya. Como todas las lenguas de señas en el mundo la LSM es ágrafa.

22 DOF. 30/05/2011. Consultada el 17 de julio de 2012 en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011

23 Fridman. 1999.

24 Fridman,. 1998 en Dirección de Educación Especial. DIELSEME 2. Diccionario Lengua de Señas Mexicana. Estrategias de trabajo para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del español escrito como segunda lengua en los alumnos sordos. México: SEP-DEE. p. 5.



Seña de dinosaurio en Sinaloa

Seña de dinosaurio en el DF

La LSM está constituida por una infinidad de conceptos que se reconocen como señas, y cada una de ellas cuenta con:

- *Configuración manual*: forma que adopta la mano para hacer la seña.
- *Orientación*: dirección a la que se dirige la palma de la mano en el espacio señante.
- *Movimiento*: dirección a la que se dirige la seña con relación al señante.
- *Ubicación espacial*: donde se ejecuta la seña con relación al señante (cuadrante señante).
- *Gesto*: gestos gramaticales que van acompañados de la seña y que no pueden separarse.

El alfabeto manual de la LSM está constituido por 28 configuraciones manuales (formas de la mano) que representan letras del alfabeto español. Estas configuraciones se utilizan para deletrear conceptos que no se pueden signar, tales como: nombres propios o alguna palabra para la que no hay una seña; por ejemplo: la palabra *orquídea*.

Ejercicio 2

1. Para un primer acercamiento a la LSM es importante que tú y tus alumnos sordos y oyentes sepan que el alfabeto manual no es la lengua de señas, sino sólo el primer contacto con la LSM.

2. Forma parejas con los integrantes del grupo y a cada una entrégale una copia del alfabeto de señas (utiliza el anexo 1). En un primer momento, todos juntos van a revisar el alfabeto y a deletrearlo manualmente, de preferencia utilizando la mano dominante (sea la izquierda o la derecha).

3. Posteriormente les pedirás que usen las configuraciones manuales del alfabeto para formar el nombre de cada uno.

4. Finalmente, cada pareja mostrará a todo el grupo el nombre de cada integrante deletreado en alfabeto manual, el resto del grupo tratará de descifrarlo.

5. Es importante que te informes si en la comunidad hay personas adultas sordas que conozcan y usen la lengua de señas de su comunidad. Los adultos sordos te pueden transmitir los conocimientos que tienen acerca de la LSM e incluso apoyarte para aprenderla.

Aunque el aprendizaje de cualquier lengua atraviesa etapas de desarrollo similares desde el nivel léxico, fonológico y morfosintáctico, para los sordos las lenguas de señas son más fáciles de adquirir que los idiomas que se transmiten por la vía oral porque:

1. Para emitir una seña se utiliza el movimiento de de las manos, de los brazos y del cuerpo, cuyo control es de desarrollo más temprano que el control de los músculos del aparato fonoarticulador el cual permite la pronunciación de los sonidos del lenguaje oral.

2.- Las madres y los padres pueden facilitar el proceso de aprendizaje ayudando a sus hijos a moldear sus manos para emitir una seña, proceso que no sucede en la repetición de sonidos pues no se puede demostrar manualmente cómo se prepara el aparato fonoarticulador para el lenguaje.

Cuando un niño sordo es hijo padres sordos señantes la LSM es su medio de comunicación natural y forma parte de su cultura, entonces el proceso de adquisición de la lengua de señas se inicia desde el nacimiento. En este sentido, diversos estudios sobre psicolingüística confirman que los niños sordos expuestos desde temprana edad a la lengua de señas la adquieren en un proceso análogo y madurativo como los niños oyentes adquieren la lengua oral[25]. Por otra parte, la lengua de señas, al igual que las lenguas orales, promueve el desarrollo afectivo, social, cognitivo y lingüístico del niño sordo.

En las interacciones comunicativas que se establecen entre las madres sordas señantes con sus hijos o hijas sordos se establece y mantiene de manera natural el contacto visual con los bebés. Está claro que si no se establece previamente contacto visual no se producirá la adquisición de la lengua de señas.

Por otra parte, las madres sordas ponen en práctica una serie de estrategias visuales que son propias de la relación entre padres y madres señantes y niños y niñas sordos. Estas estrategias se adaptan a las posibilidades perceptivas y motrices de los niños y las niñas, y van dando pauta a conductas lingüísticas, mejoran su competencia comunicativa y aumentan su interés visual para interactuar y mantener una conversación en una modalidad viso-gestual. Entre las estrategias visuales más significativas se encuentran[26]:

25 Domínguez y Alonso. 2004.
26 Íbid.

- Centrar la atención del niño o niña menor de dos años en el rostro del padre o la madre sordo, ya que las muecas, las expresiones faciales y los juegos vocálicos son parte esencial de las interacciones comunicativas.

- Lograr capturar la atención del niño o la niña para que aprenda a centrar su atención en los movimientos gestuales y orales que realiza la madre o el padre de familia, mismos que constituyen la parte fundamental de la expresividad en la lengua de señas. Por ejemplo, moverse de derecha a izquierda permite al niño o niña aprender a mirar de esa manera para centrar su atención en el espacio físico en el que posteriormente se van a producir las señas.

- Ubicarse físicamente en un lugar que permita al niño o la niña tener un mejor acceso visual a los mensajes.

Cuando una niña o niño sordo nace en una familia de oyentes, el contacto con la lengua de señas y su adquisición con frecuencia se da de manera tardía, lo que provoca un severo desfase en su comunicación. Como consecuencia, en el contexto de la escuela puede enfrentar barreras que limitan su comunicación, su aprendizaje y su participación pues la mayoría de las y los docentes no conoce ni domina la lengua de señas. Sin embargo, los procesos de aprendizaje y de enseñanza que se desarrollan día a día en las aulas son por excelencia comunicativos y en ellos se utiliza la lengua como mediador. Es por ello que no es posible esperar a que un niño o niña sordo se oralice o domine la lengua de señas para que participe de las experiencias pedagógicas.

En los contextos de educación indígena y del PRONIM (como en la mayoría de las comunidades rurales e incluso zonas conurbadas) las posibilidades para acceder al aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana, tanto para los alumnos y alumnas como para los y las docentes, pueden ser más limitadas. En atención a esto, la DGEI impulsa una serie de dispositivos que buscan acercar a docentes y figuras técnicas a esta lengua a fin de ofrecer educación inclusiva que atienda adecuadamente a niñas y niños con discapacidad auditiva: capacitación docente, acompañamiento en aula y materiales educativos como esta serie: *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena, juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante. Preescolar*, y el *Cuaderno de Ciencia, Tecnología y Narrativa indígena y migrante*.

En las aulas de educación indígena y del PRONIM resulta pertinente iniciar con el establecimiento de un medio de expresión y de comunicación a partir del empleo de señas no convencionales que hayan sido desarrolladas en el propio contexto familiar del alumno o la alumna, o crearlas en el contexto del aula y de la escuela y compartirlas a los familiares para su empleo en casa. Este es un punto de partida que, en un primer momento, puede favorecer el proceso comunicativo entre el o la docente y su

alumno o alumna sordo para facilitar el aprendizaje en los diferentes ámbitos y campos formativos del currículo de la educación inicial y básica, mientras ambos tienen la posibilidad de acercarse al aprendizaje de la LSM.

En el aula, la lengua de señas se debe considerar como la lengua natural del alumno/alumna sordo y utilizarse para explicar, preguntar, argumentar, felicitar, etcétera. De manera que a través de los encuentros significativos con la LSM (o la lengua de señas de la comunidad) podrá desarrollar sus habilidades comunicativas, cognitivas, afectivas y sociales, pues al igual que la lengua oral, ésta representa el soporte para el desarrollo de la capacidad de abstracción del pensamiento de la alumna o alumno sordo, y es la base lingüística para que aprenda una o más lenguas adicionales (la lengua indígena y el español).

En las escuelas de educación indígena y en las que se atiende población migrante los niños y las niñas con discapacidad auditiva se enfrentan a una situación comunicativa en la que puede converger el uso de una o más lenguas indígenas, el español y la lengua de señas. Circunstancia que ha de colocar a alumnas y alumnos en un contexto plurilingüe donde todas se usen al mismo nivel, privilegiando, para el caso de los niños y las niñas con discapacidad auditiva, la lengua de señas como lengua natural.

Es por ello fundamental que en el aula y en la escuela el niño o niña con discapacidad auditiva acceda al aprendizaje por medio de la Lengua de Señas Mexicana o de la lengua de señas propia de su comunidad y, que a partir de ésta, pueda acceder a la bialfabetización en lengua indígena y en español.

En este contexto plurilingüe la lengua de señas va a ser un soporte lingüístico, ya que al dar significado a las características de esa lengua podrá más fácilmente comprender las características morfofuncionales de otras lenguas (el español escrito y la lengua indígena). Dentro de este paradigma de la educación para las alumnas y los alumnos indígenas y migrantes sordos, la presencia de la Lengua de Señas Mexicana es determinante para el aprendizaje. Por lo tanto, es necesario diversificar las estrategias empleadas en el proceso de enseñanza de la lengua indígena y del español en su modalidad escrita como lenguas adicionales.

Las alumnas y los alumnos sordos, al igual que todos los niños y las niñas, inician la escuela con conocimientos previos de la lengua escrita pues tienen contacto con textos en diversas prácticas tanto con sus familias como con sus amigos/amigas o al interactuar con anuncios, periódicos y cuentos, situación que facilita un acercamiento a las prácticas sociales de la lengua escrita. También la LSM va a ser el medio a través del cual se propiciará la socialización, así como las reflexiones acerca de las

características morfofuncionales de la lengua indígena y del español y las comparaciones entre las lenguas, ya que cada una posee su propia estructura.

En el proceso de aprendizaje de la lengua escrita, la LSM permitirá al niño o niña sordos hacer uso de sus habilidades cognitivas tales como la inferencia y la anticipación y, por otro lado, les facilitará comunicarse en contextos reales y significativos para acceder a nuevos aprendizajes. Es así como a través del uso natural de la LSM en el salón de clases, el alumnado irá consolidando su aprendizaje y su uso en diferentes situaciones comunicativas. Por medio de ella los alumnos y las alumnas indígenas y migrantes con discapacidad auditiva preguntarán, explicarán, describirán, narrarán y compartirán sus saberes de grupo, para tomar acuerdos y, posteriormente llegar a la producción de textos escritos en español y en su lengua indígena.

Durante el proceso de enseñanza de la lengua escrita es importante emplearla en todo momento de forma correcta y sin faltas de ortografía para que los niños y las niñas interactúen con todas sus características. En ese proceso, la lengua de señas se utiliza para explicar la lengua escrita, analizarla en detalle y recuperar las funciones de los conectivos, artículos, preposiciones y conjugaciones de los verbos. Con el fin de que este proceso fluya sin tropiezos, será necesario explicar sobre las características morfofuncionales, lo que implica que el o la docente deba tener claro cómo está formada la lengua indígena y el español. De esta manera le será posible llevar a sus alumnos o alumnas con discapacidad auditiva a la reflexión acerca de lo que cada parte significa al estar dentro de una estructura. Así, por ejemplo, en las frases: *Hugo metió un gol* y *Hugo metió el gol*, las palabras *un* y *el* no significan lo mismo pues en la primera, *un* se refiere a la cantidad de goles que metió Hugo y, en la segunda frase, *el* hace referencia a un gol en particular. El español tiene características como la descrita, misma que a los sordos les es difícil identificar, pues les lleva tiempo hacer conciencia de que esas pequeñas partículas están cargadas de significado.

En la segunda parte de esta *Guía-Cuaderno* encontrarás una serie de estrategias para fortalecer la enseñanza de la lengua de señas como lengua natural y la lengua indígena y el español como lenguas adicionales.

La diversidad en mi salón de clases: pautas para promover el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva en un aula bi-plurilingüe

La diversidad en el aula se pone de manifiesto en todo aquello que hace únicos a los alumnos, alumnas y docentes en sus formas de relacionarse con su cultura así como en su lengua o lenguas, en su personalidad y su género, en sus gustos y preferencias, en sus niveles de desarrollo, ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros. Toda esta riqueza ofrece múltiples oportunidades para fortalecer el proceso de enseñanza y para promover la valoración de esas diferencias como fuente de riqueza y posibilidad de diversificación de las situaciones de aprendizaje en las que todos aprendan de todos.

En este sentido, promover el aprendizaje y la participación de los alumnos y las alumnas indígenas y migrantes con discapacidad auditiva, implica reconocer durante el desarrollo del proceso de enseñanza:

- El valor de la lengua de señas como lengua natural del niño o niña con discapacidad auditiva.
- La importancia del dominio por parte del profesorado de las lenguas de trabajo (la lengua indígena, el español y la lengua de señas).
- La trascendencia de situar la enseñanza de la lengua de señas, de la lengua indígena y del español en su forma escrita, dentro de las prácticas sociales y culturales del lenguaje.
- La necesidad de conocer y dominar el currículo de Educación Inicial y de la Educación Básica, los Marcos Curriculares y los Parámetros Curriculares de la Educación Indígena correspondientes a cada nivel educativo, de acuerdo con el grado y el nivel que se atienda.
- La relevancia de diseñar e implementar estrategias específicas para la enseñanza de la lengua indígena y del español como lenguas adicionales.

Es importante tener presente que las actividades que se programen han de tomar en consideración las características de los alumnos y las alumnas sordos, para que durante su puesta en práctica se priorice todo tipo de ayuda visual (imágenes, gráficas, esquemas, tablas, mapas, etcétera) y se haga un uso adecuado del espacio físico para el desarrollo de la lengua de señas.

Una estrategia importante para un buen trabajo en aulas con alumnos y alumnas sordos es asegurarse de que, en todo momento, estan expuestos y en contacto con materiales escritos tanto en la lengua indígena como en español, situación que favorecerá su apropiación de la lengua escrita en sus diferentes funciones comunicativas.

Un aspecto más a considerar es que en un aula bi-plurilingüe no solo converge la presencia de dos o más lenguas, sino también los rasgos culturales que aporta cada una de ellas. En este sentido, resulta sustantivo recuperar los conocimientos propios de la comunidad y la tradición oral desde la cosmovisión de los pueblos originarios, con el fin de trasladar esas experiencias a la enseñanza de la lengua de señas y compartirlas con las alumnas y los alumnos sordos, para que se apropien de la riqueza de su comunidad.

Ejercicio 3

1. Organiza talleres con padres, madres y alumnos para elaborar juegos de mesa, por ejemplo un memorama bi-plurilingüe:

   a) Pide a los asistentes niños y adultos que piensen en objetos, animales o personas que sean representativos de su comunidad. Deben dibujar el mayor número de imágenes posible.

   b) Una vez terminados los dibujos invítalos a colorearlos, recortarlos y pegarlos en cuadrados de cartón (pueden ser de seis centímetros por lado).

   c) Detrás de cada tarjeta escribirán las palabras en español y lengua indígena correspondientes a los dibujos (uno por tarjeta).

   d) Planea horarios de juego en donde todo el grupo o por parejas participen.

   e) Cuando alguien destape un par de tarjetas deberá hacer la seña o deletrear en lengua de señas el nombre del objeto, animal o persona que le tocó.

Segunda parte

Sugerencias didácticas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva

Qué aspectos focalizar para la atención de niñas o niños sordos

Desde el enfoque sociocultural se reconoce que los sordos usan una lengua manual y visogestual (lengua de señas) que les permite interactuar de manera natural con otros sordos (y con oyentes que conocen la lengua de señas); en este sentido, los une la lengua y no la pérdida auditiva.

Los lingüistas enfatizan que la lengua de señas es una lengua natural pues el proceso psicolingüístico de desarrollo en un grupo social es natural, ya que no implica aprendizaje ni enseñanza sistemática.

La lengua de señas se adquiere de manera natural en la comunidad sorda y, en consecuencia, sus hablantes le dan significado al mundo a través de ella, misma que les confiere rasgos culturales diferentes a los de los oyentes; [...] la cultura –cualquier cultura— es una convención, resultado de la suma de otras convenciones (lingüísticas, rituales, simbólicas, de comportamiento) y cada hecho cultural es, por tanto, convencional y arbitrario, es un signo que pertenece al conjunto del sistema cultural, que tiene un significado y una función que le son propios[27].

Hablar de cultura es referirse a [...]un diálogo en el cual la comunicación intercultural constituye el espacio de construcción de nuevos significados y prácticas, [...] no existe para los sordos una sola o dos culturas sino varias y tienen la capacidad de aprender más de dos lenguas[28].

Bajo estas concepciones, la cultura sorda no se puede describir a partir de una serie de comportamientos, sino que significa una actitud y una experiencia de vida diferente que, además de caracterizarse por ser eminentemente visual, posee convenciones que derivan de la forma en que le dan significado y representan al mundo que les rodea.

Un ejemplo de lo anterior implica comprender que una característica cultural de los sordos es la existencia de patrones de nominación de la relación parental, es decir, nombran a sus familiares y amigos o personas cercanas por medio de una seña que los caracteriza.

27 Miquel, L. 2004. Lengua y Cultura desde una perspectiva pragmática, algunos ejemplos aplicados al español. Revista Redele, octubre, Madrid: Ministerio de Educación, cultura y deporte. Obtenido el 1 de septiembre de 2011, de: www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/tercera.html

28 Massone, M. *Op. cit.*

En México, la cultura de la comunidad sorda es similar a la de otras partes del mundo y también tiene rasgos específicos mexicanos debido a su contacto con los oyentes. En este sentido, no todo está dicho respecto a la cultura de la comunidad sorda. Lo que sí está claro es que la Lengua de Señas Mexicana provee de características culturales diferentes a las que ofrece la lengua oral, en este caso, las lenguas indígenas y el español.

El contacto del sordo con el mundo circundante en cualquier contexto es a través de la vista. Esto sucede no únicamente en la comunidad de sordos mexicana sino también en las de otros paises.

A continuación se enumeran algunas pautas de comportamiento o adaptaciones que favorecen la comunicación entre los sordos:

1. Para los sordos la oscuridad equivale al silencio, no puede haber conversación sin luz, y la penumbra la puede hacer insufrible.

2. A la hora de la comida debe cuidarse de no poner obstáculos en la mesa pues estorban en el contacto visual entre los comensales y los sordos. Esto impide la comunicación, ya que los sordos dependen de la vista para llevarla acabo.

3. Para que el sordo pueda darse cuenta de que alguien se está acercando o está tocando a la puerta, se pueden tener animales domésticos como un perro para que lo alerte sobre esta presencia.

4. Cuando se desea atraer la atención de una persona sorda, será necesario entrar en contacto físico con ella, como por ejemplo tocar su hombro para que al sentirlo se dé cuenta de que quieren llamarlo para algo.

Estas sencillas pautas de comportamiento o adaptaciones harán que la persona sorda pueda contar con los elementos para integrarse a la comunidad, para sentirse incluido y para poder funcionar de acuerdo con las pautas sociales y culturales de su entorno.

Es posible que los niños y niñas sordos puedan aprender a comunicarse usando la lengua oral. Sin embargo, no será su forma natural de hacerlo. En dicho caso sería necesario tener acceso a una terapia clínica donde se les enseña y entrena en la lectura labio-facial, en el adiestramiento auditivo, en ejercicios de articulación utilizando vista y tacto, en el vocabulario, en la estructuración morfosintáctica del lenguaje y en ejercicios de voz. Un terapeuta especializado, conocedor de una metodología oralista puede proporcionar este tipo de tratamiento. Este tipo de tratamiento requiere muchos años, participación de

todos los miembros de la familia y no siempre es exitoso. Si el alumno o alumna tiene algunos restos auditivos y utiliza un auxiliar auditivo eléctrico mejora considerablemente el pronóstico para la adquisición de la lengua oral, misma que sería, en la mayoría de los casos, una segunda lengua. Sin embargo, este apoyo es escaso y costoso, en el medio rural es prácticamente inexistente.[29]

Actualmente se reconoce que esta metodología de oralización no es lo ideal para trabajar dentro del aula. La misión de cada docente es desarrollar su trabajo desde un enfoque social, pedagógico y normativo-jurídico, reconociendo a la LSM como la lengua natural y parte de la cultura del alumnado sordo a fin de que a partir de ello se procuren las mejores condiciones para que se apropien de los contenidos curriculares.

Es importante reflexionar que en el proceso de aprendizaje la mediación de la lengua constituye una práctica social que permite la construcción de significados compartidos en el que se involucra el desarrollo cognitivo. El uso de una lengua (oral o señada) implica el desarrollo simultáneo del lenguaje interno del individuo, independientemente del canal de emisión al igual que el desarrollo cognitivo.

En el proceso formativo de los alumnos y las alumnas con discapacidad auditiva también es importante aprovechar el potencial que ofrecen los materiales interactivos o *software* educativos para el acceso y utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).[30] Estos materiales no se circunscriben al aprendizaje exclusivo de la lengua de señas a través del uso de la tecnología, sino al dominio y a la destreza para ampliar el conocimiento y fortalecer las competencias que se desarrollan a lo largo de la vida.

Se ha demostrado que Internet es un recurso valioso que permite a los alumnos y las alumnas con discapacidad auditiva fortalecer su comunicación, su interacción social y el acceso a información actualizada. Esto representa una alternativa para la comunidad educativa, pues en la red existen videos editados por personas sordas que permiten sensibilizar al alumnado

29 Aunque los apoyos de este tipo en el medio indígena y migrante son escasos, no hay que perder de vista que cada comunidad es diferente, hay lugares en los que incluso se practica el implante coclear a los niños/niñas y asisten a terapia de lenguaje. En contraste hay comunidades sin acceso a esos servicios.

30 Aun cuando los recursos de las nuevas tecnologías pueden no estar presentes en muchas de las comunidades indígenas y de población migrante, se hace énfasis en este aspecto ya que algunas cuentan con equipos de cómputo y acceso a internet a través del programa ENCICLOMEDIA, además de que los pueblos originarios tienen la inquietud de la conectividad, por lo que buscan la manera y los apoyos para acceder a ella.

sin discapacidad auditiva, a docentes y a las familias. Al mismo tiempo, son un referente para fortalecer la práctica docente y la atención educativa de los alumnos y alumnas, toda vez que permiten analizar y profundizar la comprensión y el conocimiento de la lengua de señas.

De manera particular, los materiales interactivos en lengua de señas permiten una mejor interacción de los alumnos y las alumnas con discapacidad auditiva con el equipo de cómputo, al contar con herramientas de accesibilidad específicas con las que el usuario controla a voluntad las diferentes aplicaciones y desarrolla procesos diversos. Es decir, tienen acceso a archivos, documentos, presentaciones, resúmenes, cuentos, historias, diccionarios, entre otros, que fortalecen su aprendizaje.

Entre los materiales interactivos en lengua de señas se encuentran:

- Diccionario Español-Lengua de Señas. Estudio Introductorio al léxico de la Lengua de Señas Mexicana. (DIELSEME), de la Dirección de Educación Especial del D. F., SEP[31].
- Diccionario Español-Lengua de Señas Mexicana. Estrategias de trabajo para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del español escrito como segunda lengua en los alumnos sordos. (DIELSEME 2) de la Dirección de Educación Especial del D. F., SEP.[32]
- La serie *Un cuento en lengua de señas*, publicada por el Fondo de Cultura Económica.
- La serie *VEO*. Adivinanzas, poemas e historias con ABC en señas.

Tanto los recursos de las nuevas tecnologías como los materiales interactivos, ayudan a fortalecer el proceso de aprendizaje a través del diseño de proyectos didácticos, estrategia con diferentes beneficios pedagógicos y formativos que promueve y facilita la inclusión de conocimientos de los pueblos originarios y la diversificación en el aula. En ellos, se parte de situaciones reales y de interés para todo el alumnado, incluyendo a la población infantil indígena y migrante con discapacidad auditiva.

31 Este material se encuentran disponible en línea en la página: http://educacionespecial.sepdf.gob.mx

32 Ídem

La diversificación del trabajo en el aula utilizando la metodología de proyectos es una propuesta central de la Dirección General de Educación Indígena para la atención educativa de los niños, niñas y jóvenes en educación inicial, preescolar y primaria, dado que permite al docente la contextualización y diversificación a través de la indagación de los conocimientos de los pueblos originarios por parte de las y los estudiantes[33].

Dada la flexibilidad de los proyectos didácticos, éstos responden a las diferencias en cuanto a ritmos de aprendizaje, habilidades y necesidades educativas, generan un trabajo colaborativo y facilitan la construcción de espacios y formas de interacción social. Además, promueven el desarrollo y el fortalecimiento de la autonomía y la toma de decisiones, incentiva habilidades para la organización e indagación, y favorecen la integración de los contenidos de aprendizaje.

El Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena reconoce en el método de proyectos, una alternativa pedagógica que reúne las siguientes características:

- Permite a los y las docentes abordar diversos contenidos curriculares de manera integrada.
- Promueve el uso y aplicación de las competencias del alumnado en situaciones prácticas y en un ambiente social, para enfrentar y resolver problemas interesantes.
- Presenta situaciones dentro de la escuela que los niños y las niñas realizan cotidianamente fuera de ella.
- Genera situaciones que implican la actividad individual y la participación en equipo.
- Plantea situaciones pedagógicas que ponen en contacto al alumnado de manera organizada con su cultura y con la sociedad a la que pertenece.

33 Para profundizar sobre la metodología del método de proyectos se sugiere la revisión del Plan y los Programas de Estudios 2011 de la Educación Básica, los Marcos Curriculares de la Educación Indígena y de la población migrante y los trabajos de Carol Ann Tomlinson sobre el aula diversificada.

Para que un proyecto impacte en el logro de aprendizajes de todos los alumnos y las alumnas indígenas y migrantes con discapacidad auditiva tiene que resultar placentero y al mismo tiempo educativo, debe facilitar el aprendizaje y articularse con sus condiciones de vida.

Su planeación implica cuatro momentos:

1. Definir el propósito del proyecto.
2. Realizar un plan para su desarrollo.
3. Desarrollar el proyecto.
4. Evaluar el trabajo realizado.[34]

Puesto que un proyecto aborda diversas experiencias que se complementan y desarrollan al mismo tiempo, plasmarlo de manera gráfica ayuda a tener claridad de todos los aspectos que se van a abordar y de las actividades a desarrollar. Su expresión gráfica a través de un esquema o mapa mental permite también establecer la ruta a seguir, de manera que el o la docente puede anticipar situaciones o escenarios que supone se presentarán a partir del tema central del proyecto. Éstas se determinan en función de los aprendizajes esperados propuestos en el Marco Curricular de cada nivel educativo. El mapa mental es un punto de referencia para realizar la planeación docente.

El tópico del proyecto es el pretexto para desarrollar, trabajar y alcanzar los aprendizajes en los escenarios que surgen a partir de éste, mismos que ofrecen la posibilidad de desarrollar otros contenidos y diversas actividades. La planeación del proyecto implica, entre otras cosas; definir su nombre y la temporalidad para su realización, identificar los aprendizajes esperados. De ellos extraer los imprescindibles dentro de los conocimientos propios de la comunidad, así como los vínculos y relaciones que guardan con los aprendizajes descritos en el plan y los programas de estudio, considerar la flexibilidad curricular, describir el proceso del proyecto así como el producto o los productos que se obtendrán. Para realizar la planeación es indispensable considerar las características de los alumnos y las alumnas teniendo presente; de manera muy particular, a aquellos con disca-

34 Zabala, Antoni. 1999. *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó. p. 202.

pacidad auditiva, estas consideraciones son la base para definir los aprendizajes a alcanzar, en las secuencias de las actividades y en los productos.

Es importante recuperar la cotidianidad de la comunidad para ser utilizada como motivación en beneficio de los alumnos y las alumnas de la escuela de educación indígena y del PRONIM. Por lo tanto, es necesario realizar una planeación que considera la cultura y la cosmovisión de la comunidad para detonar aprendizajes significativos mediante una secuencia didáctica donde lo natural se vincula con lo sociocultural, haciendo inclusión de éste y otros conocimientos de los pueblos indígenas actuales e históricos.

Los marcos curriculares de la educación indígena y de la población migrante se organizan en cinco ámbitos de acción, para educación inicial y campos formativos para preescolar. Estos son: identidad personal, social, cultural y de género, Lenguaje, comunicación y expresión estética, Pensamiento lógico-matemático, Interacción con el mundo y Salud, los cuales guardan relación con los campos de formación del Plan de estudios 2011, de la siguiente manera:

Campos de Formación para la Educación Básica	Marco curricular de la Educación Indígena y de la población migrante
Desarrollo personal y para la convivencia	Identidad personal, social, cultural y de género
Lenguaje y comunicación	Lenguaje, comunicación y expresión estética
Pensamiento matemático	Pensamiento lógico-matemático
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Interacción con el mundo salud

A continuación se presenta, a manera de ejemplo, un mapa mental como parte del diseño de un proyecto didáctico que se inspira en los animales de la comunidad.

Proyecto didáctico *Los animales de la comunidad*

El proyecto didáctico *Los animales de la comunidad* se diseña pensando en las siguientes pautas, tanto para el grupo en su conjunto como para el alumno o la alumna con discapacidad auditiva que ha de participar dentro del grupo:

PAUTAS DE TRABAJO EN TORNO AL PROYECTO DIDÁCTICO *LOS ANIMALES DE LA COMUNIDAD*

Para el grupo en su conjunto	Para el alumno o alumna con discapacidad auditiva, dentro del grupo
Plantear problemas retadores que todos los alumnos y alumnas resuelvan de manera individual y fundamentalmente en equipo.	Participar en todas las actividades que se diseñan en los distintos campos utilizando el bagaje de señas aprendidas. Dado que la comunicación es un elemento trasversal del currículum, es importante que a través de la lengua de señas que han aprendido el alumno o la alumna con discapacidad auditiva, el profesorado y sus compañeros o compañeras participen en las diversas prácticas del lenguaje con la intención de establecer relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones, y valorar las de otros; obtener y dar información diversa y tratar de dialogar con sus compañeros o compañeras. En este sentido, participan en la creación de cuentos, en la exposición de rimas y trabalenguas, cantan y dramatizan rondas y canciones; infieren o predicen el contenido de un texto, comunican la cantidad de colecciones, con la interpretación del docente, comprenden lo que expresan sus compañeros o compañeras, saben cuándo les toca participar, cómo utilizar sus materiales educativos, observan su entorno y señalan portadores escritos; es decir, participan del aprendizaje con equidad e igualdad de oportunidades. Fortalecer su lenguaje les permite representar el mundo que les rodea, participar en la construcción del conocimiento, organizar su pensamiento, desarrollar la creatividad y la imaginación, y reflexionar sobre la creación discursiva e intelectual propia y la de otros.

Considerar a los alumnos y las alumnas como sujetos activos que entran en contacto con la cultura y con la sociedad en la que viven de una forma organizada, cuando aprenden participando en situaciones concretas cotidianas.	Participar en las actividades que implican organizar la puesta en escena de una obra de teatro: en la actuación, en el diseño de la escenografía, en la elaboración del vestuario, en la instalación de las sillas para los espectadores. Existen muchos personajes que no requieren el uso de la palabra hablada, sino el movimiento del cuerpo: el viento, la lluvia, la brisa, el vuelo de una mariposa, la luz de la luna, el movimiento de la hierba o de las ramas de un árbol, son ejemplos del entorno que un alumno o alumna con discapacidad auditiva puede representar en una obra de teatro. Lo importante es que participe de sus tradiciones, que aprenda a colaborar y a aportar formas expresivas propias de su cultura.
Asumir que el proyecto es una entusiasta propuesta de acción educativa para desarrollar en un ambiente social y ha de servir para mejorar la calidad de vida de las alumnas y los alumnos.	Utilizar una variedad de materiales (revistas, periódicos, carteles, folletos, libros) para que elaboren sus propias láminas en torno a los animales, para exponer una receta de cocina, para clasificar o para compartir los animales que viven en su comunidad o que cría en su hogar.
	Al mismo tiempo, puede construir una secuencia ilustrada para exponer una historia, para hacer adivinanzas o para expresar sus gustos con apoyo de la traducción del docente, participar en una discusión, un debate o una asamblea en torno al cuidado de los animales. Las prácticas sociales del lenguaje abren a una amplitud de oportunidades en las que, con ayuda y apoyo del docente, el alumnado con discapacidad auditiva puede participar.
Considerar que el principal punto de arranque de un proyecto considera una pregunta sustantiva: ¿por qué no hacer dentro de la escuela y del aula lo que se hace continua y cotidianamente fuera de ellas?	Elaborar orejas, hocicos, colas o partes del cuerpo distintivas de los animales de su comunidad con múltiples propósitos: para realizar dramatizaciones, para expresar con qué sentimientos se relacionan los animales, para conocer qué hacer cuando son venenosos, para hacer clasificaciones, para representarlos en alguna danza. Siempre es importante que el o la docente de grupo sea un apoyo en lo relativo a la comunicación, pues constituye el puente entre el aprendizaje y el alumno o la alumna con discapacidad.
Impulsar un proyecto didáctico tiene como finalidad dar solución a los problemas que los alumnos y alumnas enfrentan en su vida cotidiana y que es preciso aprender a resolver.	

El proyecto didáctico tiene que resultar placentero y educativo a la vez, tiene que facilitar el aprendizaje y al mismo tiempo articularse con las condiciones de vida de alumnos y alumnas; sin duda, promueve que el alumnado con discapacidad auditiva participe de todas las oportunidades de aprendizaje que el o la docente diseña de manera creativa e innovadora.

Animales salvajes y domésticos en lenguas indígenas	
Lengua an noxen-mazateco de Puebla	**Lengua ch'ol de Chiapas**
Xoo-Tigre	*Xon'do*-gallina
Nikia-zopilote	*Koxte*-gallo
Xijko-zorrillo	*Kulu*-guajolote
Chonindo-coyote	*Noxkon*-totola
Tsó-tejón	*Chin'go*-cerdo
Ya-víbora	*Noño*-perro
Xijoo-gavilán	*Chitú*-gato

Ejercicio 4

1. Reúnete con tus compañeros y compañeras del centro o de tu zona escolar y muéstrales el proyecto de la feria de botanas que aparece en el apartado Sugerencias didácticas en educación primaria. Juntos piensen cómo llevar a cabo una feria en la que participen todas las escuelas de la zona.

2. Echa a andar otros proyectos para seguir preparando alimentos saludables, por ejemplo un concurso de antojitos. El reto sería que fueran sabrosos, nutritivos y tradicionales.

Sugerencias didácticas en Educación inicial

El proceso de atención de la educación inicial va de los cero a los tres años; es la etapa en la que se empiezan a desarrollar las diferentes habilidades de los niños y las niñas, su relación con el mundo social y natural, así como el punto de partida de una espiral de aprendizajes a lo largo de su vida. En esta etapa padres y madres y otros familiares como abuelas y abuelos, son los principales responsables de su educación. Es por ello que la educación inicial representa el mejor momento para establecer vínculos sólidos de trabajo corresponsable.

En esta etapa de la primera infancia, los niños y las niñas inician el desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas, lingüísticas y motrices con las que se va haciendo posible participar en actividades sociales, como relacionarse con las personas de su entorno. Es una edad en la que afectivamente se siente protegido, aprende por medio del juego y recibe información a través de sus sentidos.

En este paso el padre y la madre están muy al pendiente de las características, habilidades y necesidades del infante. Sin embargo, es posible que no sea fácil identificar si el bebé tiene o no una pérdida auditiva, pues es natural que cualquier bebé, inclusive si es sordo o sorda, tenga balbuceo y realice sonidos fluidos con la boca durante los primeros seis meses, lo cual puede engañar sobre su pérdida auditiva.

Con el fin de darles al padre y a la madre elementos para que puedan darse cuenta si su hijo o hija oye o no, es importante hacerle saber que desde los primeros días de nacimiento hasta los 3 meses de vida, el bebé oyente se concentra en la voz, busca la cara de quien le habla, trata de imitar algunos sonidos con los que se juega con él o ella, se calma cuando oye una voz suave y cariñosa que le da seguridad, se voltea a buscar fuentes sonoras como ruidos del ambiente, palmadas, silbidos, etcétera, y salta o se altera ante ruidos estruendosos. Cuando un bebé no tiene reacciones ante estas circunstancias, habrá que hacer pruebas caseras como gritar o aplaudir fuera de la visión del infante y así comprobar si reacciona ante los estímulos sonoros o, definitivamente, sospechar de una pérdida auditiva. Sospecha que sería confirmada por el médico audiólogo.

Ante la comprobación de una pérdida auditiva en el niño o niña en educación inicial, los responsables de su atención deben crear situaciones en donde las interacciones se caractericen por el uso de la Lengua de Señas Mexicana frente a su cara e informar a la familia sobre la conveniencia de hacerlo, a fin de que tengan un inicio temprano en el aprendizaje de lo que será su lengua natural.

Hay que tomar en consideración que el desarrollo motor de los niños y niñas es más rápido que otro tipo de desarrollos como el intelectual y el lingüístico. Por ello, se ha constatado que a medida que crezca, el niño sordo va a poder realizar con cierta rapidez expresiones a través de la Lengua de Señas Mexicana, sobre todo en lo relacionado a los objetos cercanos o actividades cotidianas, tales como leche o dormir. En lengua oral, en cambio, el proceso llevaría mucho más tiempo puesto que, al no escuchar los sonidos de la lengua, el proceso de adquisición no es natural. El aprendizaje de la lengua de señas, en contraste, sí se realiza de manera natural a través del sentido de la vista, con el auxilio de los demás sentidos y por la capacidad de procesamiento que le da la inteligencia que está en pleno desarrollo, la cual no se ve afectada por su condición de discapacidad auditiva o sordera.

Los niños y las niñas con discapacidad auditiva que asisten a los centros de educación inicial indígena, se van a comportar igual que todos: van a participar en juegos e interactuar en todas las actividades que se sugieran. Sin embargo, para que su aprendizaje y desarrollo sea significativo, es necesario que todo el grupo (o por lo menos la maestra o el maestro) usen la lengua de señas en todo acto comunicativo, de tal manera que acceda a ella de manera natural; de lo contrario no estará participando realmente en los actos de aprendizaje.

Es importante que el niño o la niña indígena o migrante con discapacidad auditiva, participe en todos los eventos comunicativos para lo cual, el o la docente debe seguir las siguientes recomendaciones:

- Siempre señe y hágalo de frente.
- Utilice materiales con imágenes.
- Apóyese en videos.
- Use siempre la Lengua de Señas Mexicana o en su defecto, la lengua de señas de la comunidad para desarrollar la clase.
- Use la lengua en contexto, es decir, como una práctica social y cultural del lenguaje.

» Responda a los intentos comunicativos de sus alumnos o alumnas, por ejemplo, cuando un niño o una niña lo busque para hacer referencia a alguna actitud de agresión por parte de un compañero, tal vez se acerque a usted, y aunque no domine la lengua, intentará expresar con señas y movimientos lo que sucede.

» Ubíquese frente a él o ella, para que lo vea cuando realicen juegos.

» Recuerde que el bebé o el niño o niña que tiene en el aula es sorda o sordo, lo que no significa que tenga deficiencias intelectuales. Los alumnos y alumnas sordos pueden realizar todas las actividades, simplemente son personas que utilizan (y están en proceso de aprender) otra lengua para comunicarse, que en algunos casos será la Lengua de Señas Mexicana, y en otros la lengua de señas de la comunidad.

Sugerencias Didácticas en Educación Preescolar

Las experiencias significativas que tienen los niños y las niñas en sus primeros años de vida influyen de manera trascendental en su desempeño personal y social, por ello, la importancia de la educación preescolar, etapa durante la cual construyen los aprendizajes que les permite el desarrollo de competencias sustanciales y básicas para integrarse a la vida.

Los años de formación en los espacios de la educación preescolar constituyen un período de intenso aprendizaje y desarrollo en el cual las experiencias e interacciones sociales desempeñan un papel clave. Al interactuar en diversas experiencias sociales, entre las que resalta el juego (que ha de darse en la escuela, en la familia o en la comunidad), los niños y las niñas adquieren conocimientos fundamentales que les permiten desenvolverse con más autonomía y continuar su aprendizaje acerca del mundo que les circunda.

Un punto de partida para el trabajo docente con los alumnos y las alumnas indígenas y migrantes con discapacidad auditiva implica considerar la diversidad social, étnica, cultural y lingüística de los diferentes contextos de los centros escolares. En otras palabras, la tarea docente ha de incluir conocimientos indígenas desde la cosmovisión y la cultura de la comunidad, con respecto a […]"sus propias maneras de vivir, conocer, pensar, sentir, actuar, resolver problemas, convivir, organizarse"[35]

Bajo esta perspectiva, el trabajo educativo en el nivel preescolar proyecta un proceso de aprendizaje centrado en […]la construcción y uso de conocimientos, tomando en cuenta las particularidades de la infancia indígena y la migrante, tales como el aprendizaje desde su contexto inmediato, la participación de las familias y de la comunidad y las particularidades que complejizan, retan y, por lo tanto, especializan la atención a estos grupos. Por ejemplo, la correspondencia de los ciclos agrícolas con el servicio educativo que se ofrece en los campamentos que atienden población migrante o el manejo en el aula de una o más lenguas indígenas nacionales, además del español, así como la condición multigrado de la mayoría de los centros escolares[36].

Al tener presente estas consideraciones, el o la docente del nivel de preescolar impulsa el juego como un elemento mediador para lograr los aprendizajes esperados organizados en los campos que establece el Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. En este sentido, la relación entre el juego y el niño o la niña con discapacidad auditiva no difiere de la que establecen sus compañeros o compañeras oyentes.

35 DGEI. 2012. Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante. Preescolar. Guía-Cuaderno del docente. México: SEP. p. 10.

36 Erting en Fridman, B. Op.cit.

El juego es un importante detonador y vehículo del desarrollo lingüístico del alumnado con discapacidad auditiva al igual que de cualquier otro niño o niña. Mediante éste, y especialmente mediante el juego simbólico se pueden subsanar problemas de comunicación con las personas adultas o con otros compañeros o compañeras. Esta aseveración tiene sustento en investigaciones basadas en la observación del comportamiento de la población con sordera y nos indica a ciencia cierta que la discapacidad auditiva no sólo no es un impedimento para jugar, sino que en el juego el infante con sordera tendrá (tal como sus pares oyentes) un importantísimo aliado para su desarrollo integral: intelectual, social, lingüístico, motor.

Muchas de las señas que los niños y niñas indígenas y migrantes con discapacidad auditiva han adquirido de manera precoz en el hogar y en la comunidad tienen un carácter icónico. Esto explica por qué el gesto tiene una fuerte relación con el juego simbólico pues le otorga una nota lúdica a los aprendizajes con lo que se facilita la evocación de objetos o personas y el aprendizaje de conceptos, hechos y fenómenos, y sus características distintivas. Por ejemplo, cuando se designa (por señas) al gato por sus bigotes, al conejo por sus grandes orejas, al elefante por su gran trompa o al perro por su movimiento de la cola.

Estos usos no excluyen el aspecto de arbitrariedad de la LSM que existe en todo código convencional, y a la vez nos indica que muchas veces en la lengua de señas se reproducen aspectos significativos de las formas de los objetos. La iconicidad[37] tiene una especial relevancia como conducta observable que implica el nivel de simbolización del niño o la niña, y que permite analizar con claridad las relaciones con otro tipo de expresiones simbólicas.

La importancia del juego radica en los roles múltiples que detona, en la seriedad con la que se asume el juego, en la necesidad de respetar sus reglas y, evidentemente, todo ello se desarrolla de la misma manera con el alumnado que tiene discapacidad auditiva.

El problema central y sustantivo se inscribe cuando el uso lúdico de los componentes se hace únicamente con la lengua oral, acción en la que alumnos o alumnas indígenas y migrantes con discapacidad auditiva, no se implican de manera espontánea o natural por su falta de audición. Como ya se mencionó, para la población sorda la adquisición de esta lengua es difícil, larga y demanda esfuerzos, por lo que queda poco lugar para el placer de manipular esas formas de juego[38] .

37 Representación que mantiene una relación de semejanza con el objeto representado.

38 OEA-CIDI-SEP. 2003. Atención educativa de niños y niñas de 0 a 6 años con discapacidad. Factores que inciden en los apoyos Escuela-Familia. Módulo 1.México: SEP: pp. 52-53.

Por lo tanto, es imprescindible que el o la docente de preescolar indígena y del PRONIM, aproveche el potencial que tienen los juegos tradicionales de las comunidades para transitar del uso de las señas o gestos con un carácter no convencional hacia el aprendizaje formal de la Lengua de Señas Mexicana[39].

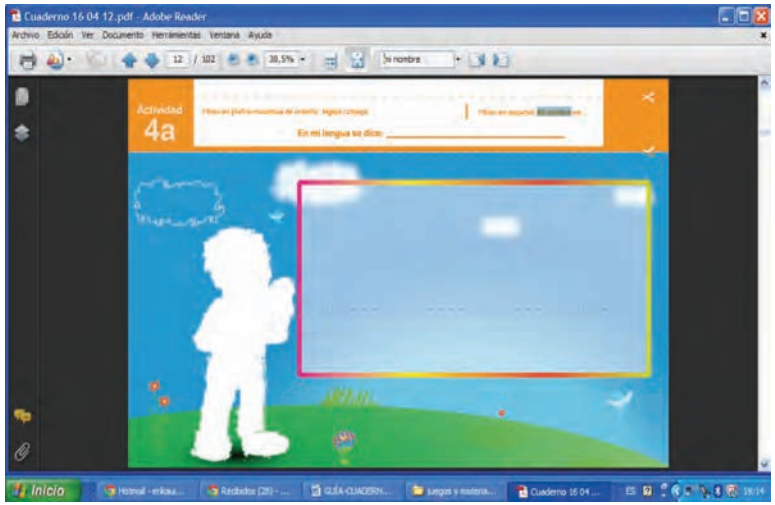
Transitar hacia el uso de la Lengua de Señas Mexicana por medio del juego en preescolar, permite que los alumnos y las alumnas indígenas y migrantes con discapacidad auditiva fortalezcan aspectos tales como la atención visual, la memoria visual, el espacio tridimensional, la emisión espacio-temporal y la simultaneidad. Apuntalar estos aspectos se encamina a crear condiciones idóneas para desarrollar este sistema de comunicación y las habilidades implicadas en su dominio con el fin de satisfacer la necesidad básicas de comunicación de los infantes sordos, en contextos que faciliten el uso de su lengua natural: la Lengua de Señas Mexicana.

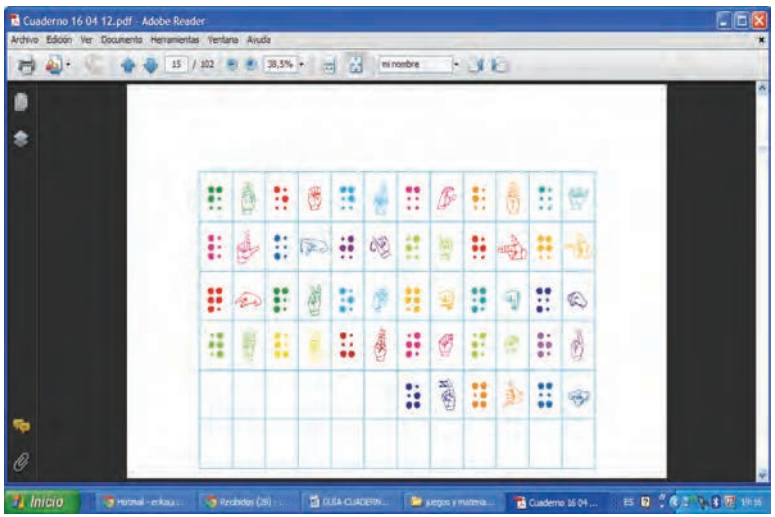
A este respecto, en el aula de preescolar pueden desarrollarse actividades permanentes como las siguientes:

» Saludo en LSM mediante una ronda con el resto de los alumnos y alumnas.

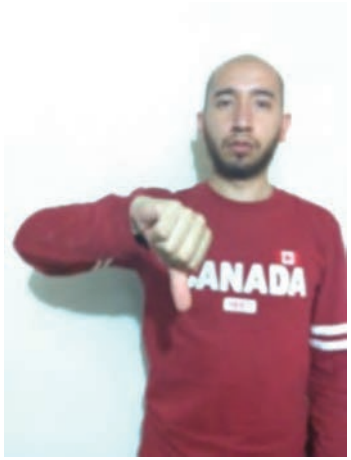
39 La Dirección General de Educación Indígena pone a disposición de docentes, la obra Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante. Preescolar. Cuaderno del alumno y *Guía-Cuaderno* del docente, con el fin de enriquecer las respuestas formativas a través de sugerencias didácticas flexibles a las necesidades e intereses de las comunidades indígenas y migrantes, dando lugar a la protección e impulso de los derechos de la niñez indígena y migrante. En dicho material, además, se incluyen actividades con el alfabeto signado que habrá de desarrollar con todo el grupo y no sólo con el niño o la niña con discapacidad auditiva.

» Pase de lista: trabajar el nombre completo de cada alumno. En un primer momento a través de la dactilología utilizando el abecedario en LSM, posteriormente se seña su nombre en LSM. Para ello se sugiere utilizar la lámina *Ngeje i chjugo. Mi nombre es* de la obra Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante.





» Calendario: hacer uso del concepto hoy, ayer, mañana, la semana próxima, el mes pasado, etcétera, para la ubicación temporal.



HOY

AYER

MAÑANA

En resumen, dadas la características del aula multigrado y unigrado en preescolar indígena y en la que se ofrece a la población migrante, lo más importante es la innovación de cada docente para trabajar con la diversidad, en edades, niveles de desarrollo, aprendizajes adquiridos y procesos de logro, ritmos de aprendizaje y conocimientos adquiridos en casa y la comunidad. Condiciones que son un detonante para enriquecer las prácticas de enseñanza y el proceso de aprendizaje en el aula.

A continuación se presenta la actividad con la lámina *Inin masehualtin*. *Mi familia* de Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante, con estrategias que permiten la inclusión de un niño o una niña sordo.

Situación didáctica	Diversificación
Descripción de la lámina	
La lámina contiene 10 tarjetas recortables de doble vista con las siguientes imágenes: un anciano y una anciana, dos adultos (hombre y mujer), un joven y una joven, un niño y una niña en edad preescolar, dos bebés (niño y niña).	En lengua de señas mostrar al alumno o alumna sordo y a sus compañeros o compañeras los lazos de parentesco (mamá, papá, abuelo o abuela, hermano o hermana, etcétera). Referir que cada seña tiene una forma escrita en español y otra en lengua indígena.
Por el otro lado, cada tarjeta contiene escritos los nombres de los lazos de parentesco en una lengua indígena y en español. Hay una línea para que se escriba en la lengua de cada alumna o alumno con ayuda de agentes educativos comunitarios. Los alumnos y alumnas usarán las imágenes para armar los títeres, que representarán a alguno de sus familiares.	En el caso de que los familiares del niño o niña sordo tengan una seña específica para identificarlos (por ejemplo por su carácter, fisonomía, etcétera) pedirle que las comparta con el grupo.
Metodología para el uso de la lámina Unigrado/Multigrado	
Pedir al grupo que observe la lámina e identifique los personajes que están representados. Orientar la plática por medio de preguntas como: *¿con quién vives en casa?, ¿todos son tus familiares? Describe tú, Pedro, ¿cómo es tu papá?, ¿y tú mamá?, ¿cuáles son las tareas de cada uno en casa o fuera de casa?, ¿qué te gusta de tu familia? Cuéntame Eréndira, ¿qué hacen en tu casa por la mañana antes de venir a la escuela?, ¿Sabías que tu nombre es el de una princesa purépecha?, ¿Quién te lo puso? A ti, Ixchel, ¿por qué te pusieron ese nombre? Y tú, Esperanza, ¿por qué te apellidas Cuanalo?, ¿Sabes qué significa Cuanalo?* Recortar y pegar las ilustraciones en un palito de madera para formar de cinco a diez títeres, que serán integrantes de una familia o dos, dejarlos jugar individualmente o en parejas un rato, observando lo que dicen y hacen.	Para que la niña o el niño sordo pueda participar es necesario utilizar la lengua de señas y apoyarse con dibujos, láminas y lenguaje no verbal.

En equipos de cinco a diez integrantes eligen una situación de la comunidad y/o casa donde varios integrantes de una familia o de varias participan: las compras en el mercado, un día en casa, la limpieza del solar, el día que la abuela o abuelo cantó, entre otros. Cada participante elige a un títere para representar a un miembro de esa(s) familia(s). Actúan la escena en equipo, ajustando la interpretación de los títeres a las funciones de sus familiares (pueden agregar otros personajes).	
Cada equipo pasa al frente a representar la situación que decidió mientras el grupo observa y comenta. Propiciar que hagan comentarios sobre las siguientes preguntas: *¿qué actividades cambiarías en tu casa?, ¿quién juega contigo?, ¿quién te hace compañía?, ¿cómo se ayudan y se protegen los miembros de tu familia?, ¿cómo se ponen de acuerdo?, ¿qué podemos hacer para que se lleven mejor?*	Apoyarse con láminas de las escenas mencionadas para explicar, en lengua de señas, la consiga de la actividad. Utilizar los títeres y actuar con mímica cada escena.
Es recomendable también abordar las diferencias de género con preguntas como: *¿crees que esa actividad la puede hacer una mujer o un hombre?, ¿te gusta lo que hace cada miembro de tu familia?, ¿qué actividades cambiarías en tu caso?, ¿y en el de tu mamá o hermana (s), papá, hermano (s)?*	Propiciar la conversación también en lengua de señas. Además es importante apoyar la actividad con láminas, dibujos o recortes alusivos, y propiciar que previamente tu alumno o alumna sordo, platique y observe en su casa sobre los roles de cada miembro de la familia.
El o la docente monitorea el trabajo procurando que todos se mantengan participativos, generen ideas para recrear la situación y realicen el papel que decidieron actuar.	

Sugerencias didácticas en Educación Primaria

Desde un inicio habrá que hacer una diferencia entre aquellos alumnos o alumnas que ya cursaron la educación inicial y preescolar y los que no y, en el caso del alumnado con discapacidad auditiva, entre aquellos que ya se iniciaron en el aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y los que no. Al respecto, será ideal que se tenga este antecedente para partir desde su nivel de aprendizaje y tomar acción en cualquier caso para que el alumno o alumna sordo se nivele y pueda estar a la par con sus compañeros o compañeras. El o la docente ha de conocer y aprovechar las experiencias escolares previas que ha tenido, su participación en eventos comunicativos generados cotidianamente en el contexto escolar, su idea acerca de lo que es el proceso de enseñanza y aprendizaje y sus construcciones e hipótesis en torno a la lengua escrita.

En esta etapa, la niña o el niño sordo se van a enfrentar más formalmente al texto escrito, objeto de conocimiento cuyas características morfofuncionales no guardan relación con la LSM y que, por lo tanto, evidencian una situación que ellos no dominan.

Al igual que todos los niños o niñas, la alumna o alumno sordos llegan a la escuela con conocimientos previos de la lengua escrita gracias a la presencia de material escrito en su entorno y su interacción con textos en diversas ámbitos, tanto en el escolar como en el familiar y en la comunidad: anuncios, periódicos, cuentos, bolsas de productos tales como el jabón, los refrescos embotellados, las papas fritas, el pan de caja, etcétera.

Con estos antecedentes, se destaca que la intervención del docente dentro de un aula donde participan alumnas o alumnos sordos implica la enseñanza del español escrito como segunda lengua. Es decir, requiere del dominio de la LSM (por el docente de grupo y por el alumnado sordo) pues ésta será su referente en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura.

A través del uso de la Lengua de Señas Mexicana el o la docente facilita el aprendizaje del español escrito utilizando de manera natural la LSM en el aula, que favorece que todo el alumnado vaya adquiriendo esta lengua y que la alumna o alumno sordo la emplee con sus diferentes funciones lingüísticas para preguntar, explicar, describir, narrar y compartir sus saberes con los integrantes de su grupo y docentes. Al propiciar el uso de la LSM en el grupo el alumnado sordo puede socializar a través de esta lengua. Así tiene la posibilidad de significar primero en su lengua materna (LSM) tomar acuerdos al respecto y posteriormente llegar a la producción escrita.

Por otro lado, el profesorado tiene que modelar el español escrito y facilitar la reflexión constante del texto escrito que se construye, para ello es importante recuperar el análisis morfofuncional de las características del español a través de la LSM. En otras palabras, el o la docente va a usar la LSM para:

- Facilitar las oportunidades para que el alumnado exprese sus ideas e inquietudes, así como sus propuestas.
- Guiarlos para que comuniquen sus ideas o explicaciones.
- Propiciar el respeto y la atención en el momento en que cualquier integrante del grupo participa y fortalecer de manera continua el respeto de turnos.
- Resolver los problemas o conflictos de orden social a través de la LSM, tales como: exponer sus sentimientos o necesidades o que lleguen a establecer y negociar acuerdos.

Con respecto a la lectura de textos escritos es importante que el o la docente emplee estrategias como la inferencia, la anticipación, la predicción, la confirmación y la autocorrección, mismas que se utilizan en la LSM.

Se puede hablar de cuatro momentos en la lectura formal de un texto escrito para alumnas o alumnos sordos:

1. Discutir en LSM acerca del texto. Implica hacer uso de las estrategias de predicción y anticipación.
2. Traducir el texto a su versión signada. Implica hacer una interpretación a partir del texto escrito, se dice en LSM lo que está escrito.
3. Reconstruir el texto en LSM. Implica recuperar el significado del texto escrito en LSM, prescindiendo del texto.
4. Hacer la lectura en español a través de la LSM. Implica hacer la lectura, el análisis y la reflexión del texto escrito.

Para que las alumnas y los alumnos sordos transiten al aprendizaje de una segunda lengua, es necesario que previamente hayan pasado por experiencias ricas, diversas y significativas en su primera lengua, además de:

- Participar en actividades significativas que puedan ser llevadas a contextos reales en las que la lengua tenga un propósito auténtico.
- Desarrollar las actividades permanentes tales como: pase de lista en lengua escrita, uso del nombre como generador de palabras y comparativo para nuevas palabras, lotería de nombres. Para lo anterior además de usar la LSM es posible apoyarse de la dactilología propiciando el acercamiento al alfabeto.

» Elegir el cuento y leerlo previamente pues es importante llegar a la lectura con la comprensión del mismo.

» Narración del cuento a través de la LSM. Por parejas socializar lo que entendieron del cuento. Posteriormente invitarlos a que narren el cuento por parejas o de forma individual, sin recurrir al texto escrito.

El trayecto comenzado desde la educación inicial hasta la educación primaria es un proceso de aprendizaje complejo para el alumno o la alumna indígena o migrante con discapacidad auditiva, toda vez que la convivencia con las personas sordas no sólo rompe los esquemas de la lengua de los sujetos oyentes sino que también proyecta una visión alternativa del mundo. En este sentido, la creatividad e innovación de cada docente, así como el fortalecimiento de los vínculos con las familias abren una amplia gama de posibilidades para mejorar su proceso de aprendizaje y garantizar su acceso a la educación en ambientes inclusivos y respetuosos de la diversidad.

A continuación sugerencias para diseñar un proyecto:

PROYECTO: FERIA DE BOTANAS

Elementos del proyecto	Desarrollo	Diversificación
Problemática	A raíz de la ocasión en la que la maestra le llamó la atención a un alumno por comer una bolsa de papas fritas en la hora de clase, surge la inquietud acerca de la calidad de la alimentación entre los alumnos y alumnas del grupo y la iniciativa de organizar una feria de botanas en la que todo el grupo, por equipos prepararán una botana hecha con ingredientes naturales para venderla en la cooperativa de la escuela.	Para que un alumno o alumna sordo puedan participar, es necesario que todo el alumnado y el profesor o profesora compartan el mismo código de comunicación. Es decir la lengua de señas. Si esto aún no ocurriera se han de buscar formas de expresión no verbal (mímica, señas no convencionales, dibujos, ilustraciones) que permitan al niño o niña comprender lo que está sucediendo y las propuestas que están surgiendo. Es muy importante que la organización del grupo siempre sea en semicírculo pues de lo contrario el niño sordo perdería gran parte de las interacciones que se llevan a cabo en clase, por ejemplo si está sentado adelante no se entera de qué está pasando atrás.

		Cada paso del proyecto que se llevará a cabo debe quedar escrito o ilustrado para que el alumno o alumna conozca el propósito del trabajo y las tareas a realizar.
Preguntas guía	*¿Todos los niños y niñas prefieren la comida conocida como "chatarra" a la comida que preparan en casa?* *¿Por qué les gusta más la comida conocida como "chatarra" a algunos niños y niñas?* *¿Es nutritiva la comida conocida como chatarra?* Además de productos naturales, *¿la comida chatarra contiene químicos?* *¿Son malos para el cuerpo los ingredientes químicos?* Además de las papas fritas en bolsa *¿qué otras botanas hay?* *¿Cómo se preparan esas botanas?* *¿Por qué es mejor consumir alimentos hechos en casa?* *¿Cómo hacer para que todos los niños o niñas prefieran comer alimentos hechos en casa y naturales?*	Escribir todas las preguntas en un lugar visible en el que puedan permanecer durante todo el proceso para que el alumno o alumna sordo pueda consultarlas las veces que sea necesario. Ilustrar con algunas imágenes. Además de la palabra escrita hay que trabajar la palabra en lengua de señas. Antes, durante o después de la clase apoyarlo en el aprendizaje de la lengua de señas, el español y la lengua indígena, por ejemplo: trabajar por campos semánticos los alimentos o hacer un diccionario con tarjetas poniendo imágenes y la palabra escrita. Ayudarlo a hacer clasificaciones entre alimentos nutritivos y no nutritivos; productos naturales y productos químicos, etc. Con cada pregunta que surja se puede ir nutriendo el diccionario. Pedir la participación de la familia para la elaboración del diccionario. Anticipadamente explicar a los familiares las actividades que se van a desarrollar en clase al día siguiente, para que lo expliquen a su hija o hijo un día antes.
Posibles inferencias que se plantean alumnas y alumnos	El sabor de la comida chatarra es diferente y les gusta más. Son baratas y fáciles de encontrar. Es más fácil y rápido "alimentarse" con comida chatarra, que preparar comida. Los empaques y la publicidad vuelven atractivos los productos. En la escuela no venden alimentos preparados en casa.	Las causas también deben permanecer escritas en un lugar accesible el tiempo que sea necesario. Acompañar las reflexiones de los compañeros o compañeras con ilustraciones, dibujos o recortes de revistas que ayuden al niño o niña sordo a comprender mejor.

En dónde buscar información	Realizar entrevistas utilizando las preguntas guía. Hacer un estudio de mercado entre los demás grupos de su escuela para indagar cuáles botanas naturales les gustaría comer. Entre las madres de familia, investigar recetas de botanas saludables y fáciles de hacer. Recuperar alimentos y procedimientos de preparación tradicionales. De los empaques de las botanas, consultar sus ingredientes y contenido. Buscar información nutricional en internet.	Siempre invitar al alumno o alumna con discapacidad auditiva a dar su opinión e incluir sus reflexiones y propuestas al trabajo de todos.
Planeación de la búsqueda de información	Elaborar guiones para las entrevistas. Elaborar la encuesta para el estudio mercado sobre las botanas preferidas. Selección de una receta por equipo para preparar una botana.	Ayudarlo a preparar su guion en forma escrita. Pedir la participación de sus familiares para seleccionar la botana.
Selección y clasificación de datos	Organizar la información a partir de las siguientes categorías: » Métodos de producción casera » Métodos de producción industrial » Elementos dañinos para el cuerpo » Elementos saludables para el cuerpo	Los conceptos y procesos deben acompañarse con ilustraciones. Acudir al diccionario que se ha ido conformando durante el desarrollo del proyecto.
Expresión y comunicación	Diseño de empaques y campaña publicitarias para las botanas preparadas por cada equipo: elaborar carteles, postales, comerciales de radio y/o televisión.	Recurrir a la lengua de señas.
Conclusiones y difusión del conocimiento	Análisis de las categorías, contraste de la información. Identificar si las causas y consecuencias del consumo de comida conocida como chatarra afectan no sólo al cuerpo del individuo, sino también al equilibrio biológico y socioeconómico de una comunidad o país.	Tomar en cuenta las aportaciones de la alumna o alumno sordo. Pedirle sus ideas para la organización de la feria y dejar claro cuál será su papel en el desarrollo de la misma.
	Organización de una feria de botanas con las recetas que prepararon.	Los conceptos y procesos deben acompañarse con ilustraciones. Acudir al diccionario que se ha ido conformando durante el desarrollo del proyecto.

Receta tradicional en lengua totonako de Puebla y español

Se pela el pipián, se tuesta la semilla y se muele en el metate. Amasar la pasta con un poco de agua caliente para quitarle el aceite de la pepita del pipián, presionar para quitarlo. Formar pequeñas tortitas de pipián e incorporarlas en un recipiente con agua que contiene los jitomates y el chile machacado, agregar las tortitas al momento de hervir. Soltar las tortitas dentro de la preparación y también se agrega un poco de pepita molida suelta para espesar un poco el caldo. Agregar la cebollina picada con el tallo y la cabeza, rectificar la sal y dejar hervir. Paxcan taltzi' chuchucan chu sua kakan nak xuati' akan na maskanikoya' lak-cochican mokanikan aktzu xa chichi' chuchut. Na lak pitaya' na maxtuniya' ix chalat na lakixtaka-piya lac kiltzu na makapina nicu' pupuma chuchut tu aya lac-makapinata pin chu pakglcha tu kaman chilaj lac tlonita' na namakapina acatzasni' anta namakapina tu ni lac-xtakanita taltzi tu na li la' tolay na mascokeya' na maxtaka lihuana na pupu.

- 1 cuartillo de pipián
- ½ kilo de jitomate
- 1 manojo de cebollinas
- Cantidad suficiente de agua
- Cantidad suficiente de sal
- Cantidad suficiente de chileLaktum cuartillo taltzi
- Pakglcha
- Acatzasni'
- Ixmaxica chuchut
- Ixmaxica matzat
- Ixmaxica pinTortitas de pipianAkchilajun

Ejercicio 6

1. Analiza el ejemplo "Feria de botanas" y comenta con tus compañeros y compañeras docentes si el proyecto didáctico y las formas de diversificarlo responden a las características de tu alumno o alumna con discapacidad auditiva. Identifica cómo podrían aprovechar el proyecto planteado para trabajar otros contenidos de los demás campos formativos. Estudia las formas de diversificar el trabajo en cada uno.

Vinculación con las familias y otros agentes educativos para promover el aprendizaje en la Educación Inicial y Básica

La apertura de los y las docentes para atender las necesidades particulares de cada familia constituye un aspecto importante en la creación de vínculos sólidos entre la escuela y las familias de los alumnos y las alumnas indígenas y migrantes con discapacidad auditiva.

La escuela y sus docentes han de comprender que las familias tienen diversas necesidades entre las que destacan:

- Ser escuchados y que los demás no sientan pena por ellos; simplemente que sean solidarios como con cualquier otro padre/madre de familia.
- Compartir sus sentimientos iniciales de miedo, angustia y esperanza.
- Ser asesorados, orientados y acompañados.
- Ofrecerles formación en estrategias puntuales y concretas relacionadas con el aprendizaje de sus hijos o hijas para apoyarlos en el hogar.
- Ayudarles en la reorganización de muchos aspectos de su vida familiar, social, personal o profesional.
- Darles reconocimiento social y familiar desde un punto de vista afectivo.[40]

En el caso particular de una familia con un hijo o hija indígena o migrante con discapacidad auditiva es necesario que también en la familia se conozca y se utilice la Lengua de Señas Mexicana como parte natural de la dinámica familiar, además de seguir comunicándose en su lengua oral.

La familia puede aprender la LSM a través del establecimiento de un programa para integrarla. Es decir, un programa enfocado principalmente a resolver los problemas de comunicación al interior de la familia, mediante la presentación de situaciones cotidianas y básicas, y llegar a incorporar vocabulario y situaciones que se viven cotidianamente dentro del ámbito escolar. Este programa se inscribe en la necesidad de la mamá o del papá y de la niña o el niño para establecer acuerdos y el compromiso de

40 OEA-CIDI-SEP. 2003. Op. cit. pp. 52-53.

respetar normas que generen una adecuada convivencia, para establecer lazos comunicativo-afectivos con la niña o niño sordo y trasmitirle que se interesan por él o ella, interactuar para saber cómo le fue en la escuela, qué hizo, con quién jugó, si tiene tarea o no, etcétera.

Otras acciones que la familia puede instrumentar es su participación en las actividades dentro del salón de clases tales como:

» Narración de cuentos, leyendas, tradiciones.

La madre o el padre pueden sugerir a los alumnos y las alumnas un cuento, leyenda, tradición (o bien escogerlo ellos mismos) y narrarlo en la lengua de señas. En caso de que no la conozcan guiarlos y asesorarles sobre las señas a utilizar.

» Cocinar juntos.

Madres y padres pueden asistir al salón de clases y junto con sus hijos o hijas preparan alguna receta sencilla; posteriormente se presenta ante el resto del grupo y se les explica la forma en que la elaboraron así como los ingredientes que utilizaron.

» Días festivos.

La familia puede aprovechar las festividades para que asistan al grupo y narren alguna experiencia que hayan disfrutado como familia. Estas festividades pueden ser el Día de Muertos, el Día del Niño/niña, el día de Navidad o Año Nuevo, y las fiestas tradicionales de la comunidad.

El trabajo entre la escuela y las familias de todo el alumnado, así como la del alumno o alumna indígena y/o migrante con discapacidad auditiva permite una colaboración estrecha para abrirse al conocimiento de su cultura de manera compartida; al mismo tiempo, fortalece los valores y las lenguas indígenas, los conocimientos de los pueblos originarios y las tecnologías y prácticas comunitarias familiares.

La atención educativa de un alumno o alumna indígena o migrante con discapacidad auditiva no sólo depende de lo que ocurre en el aula, sino de la correlación con lo que sucede en la casa, la calle y todos los espacios donde se vinculan niñas y niños. La participación de madres y padres de familia, abriendo vías de comunicación óptimas y con una actitud participativa

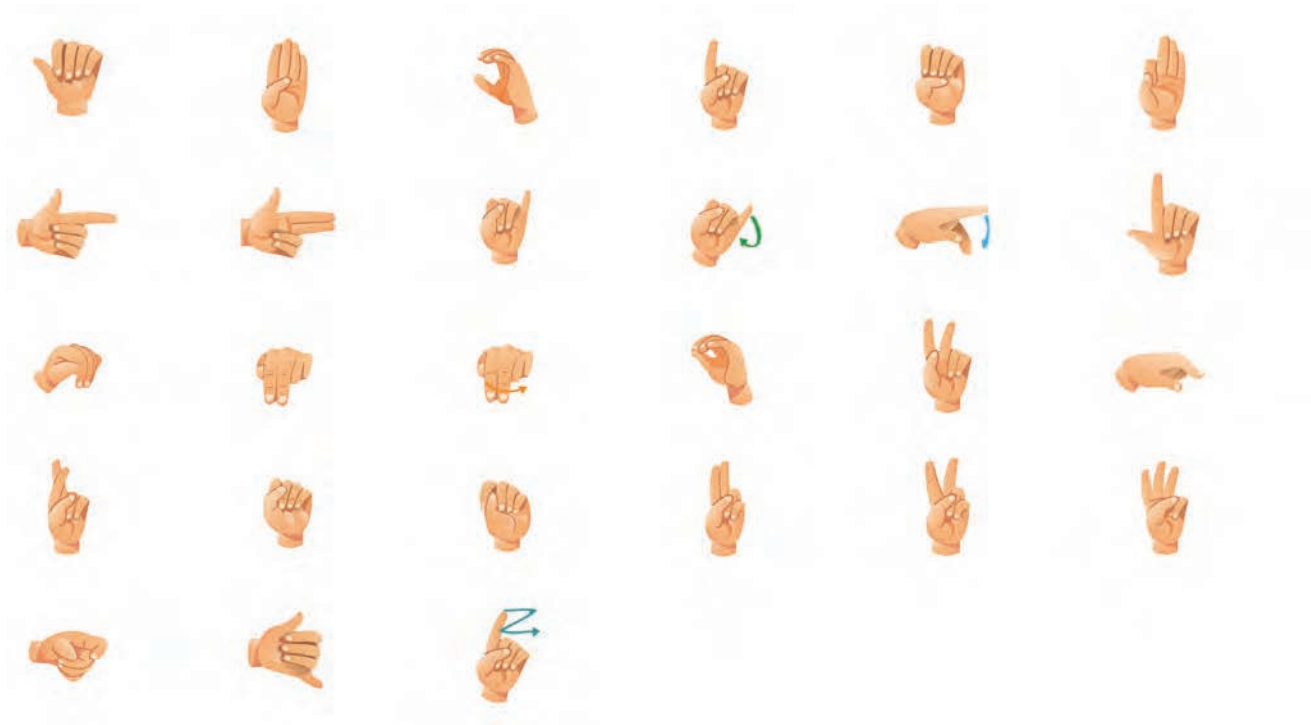
en las acciones del aula, reflejará un trabajo conjunto que brindará al alumnado la motivación necesaria para lograr un mejor aprovechamiento escolar y su desarrollo integral[41].

Realizar actividades lúdicas en casa, también es una gran oportunidad para involucrar a los padres y/o madres, abuelos y abuelas, hermanos y hermanas, primos y primas y demás parientes para contribuir al diálogo y convivencia en familia.

41 DGEI. Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante. Preescolar. *Guía-Cuaderno* del docente. México: SEP. p.13.

Anexos

Anexo 1[42]



42 Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante. Preescolar. Cuaderno del alumno.

Referencias Bibliográficas

Domínguez, A. y Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Archidona, Málaga: Aljibe.

Fridman, B. (1999). *La comunidad silente de México*. México: Viento del Sur, 14.

—(2012). *Las etnicidades del sordo: los señantes y los hablantes*. Presentación en Power Point del II Congreso Iberoamericano de Educación Bilingüe para sordos. Asunción, Paraguay. Obtenida el 16 de Julio de 2012, de: www.cultura-sorda.eu/resources/Fridman_B_Etnicidades_Sordo_se$C3$B1ante_hablante_2012.pdf

Gobierno Federal. (2008). Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012, pinali. Publicado el 14 de enero de 2008 en el Diario Oficial de la Federación. México. Obtenido el 16 de julio de 2012, de:http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5150513&fecha=02/07/2010

Massone, M. Simón, M. y Gutiérrez, C. (1999). *Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda*. Revista Lectura y Vida, año 20, N°. 3. Buenos Aires, Argentina. Obtenido el 30 de agosto de 2011, de: www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n3/sumario

Miquel, L. (2004). *Lengua y Cultura desde una perspectiva pragmática, algunos ejemplos aplicados al español*. Revista Redele, octubre, Madrid: Ministerio de Educación, cultura y deporte. Obtenido el 1 de septiembre de 2011, de: http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/tercera.html

OEA-CIDI-SEP. (2003). *Atención educativa de niños y niñas de 0 a 6 años con discapacidad. Factores que inciden en los apoyos Escuela-Familia*. Módulo 1.México: SEP.

OEA-SEP-Dirección de Educación Especial, (2003). *Atención educativa de niños y niñas de 0 a 6 años con discapacidad. Factores que inciden en los apoyos Escuela-Familia*. Módulo 1. México: SEP-DEE

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ¿Por qué una Convención?. Obtenida el 01 de abril de 2011, de: www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html

Organización Mundial de la Salud. (2012). *Sordera y defectos de audición*. Obtenida el 13 de Julio de 2012, de: www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/es/index.html

Romero, Silvia. (2000). "*Quiénes son los alumnos con pérdida auditiva*". México: SEP.

Romero, Silvia. 2000. "*¿Quiénes son los alumnos con pérdida auditiva?*", en Silvia Romero Contreras y Jenny Nasielsker Leizorek *Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva*. México: Cooperación Española/SEP.

Secretaría de Educación Pública-Dirección de Educación Especial. (2003). *Diccionario Español-Lengua de Señas Mexicana (DIELSEME). Estudio introductorio al léxico de la LSM*. México: SEP-DEE.

—(2009). *DIELSEME 2. Diccionario Lengua de Señas Mexicana. Estrategias de trabajo para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del español escrito como segunda lengua en los alumnos sordos*. México: SEP-DEE.

—(2002). *Estrategias Didácticas. Experiencias en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas con alumnos con discapacidad intelectual y auditiva*. México: SEP-DEE.

—(2002). *Estrategias Didácticas. Situaciones didácticas para alumnos con discapacidad intelectual o auditiva*. México: SEP-DEE.

—(2004). *Estrategias Didácticas. El placer de la lectura en niños con discapacidad en el Centro de Atención Múltiple*. México: SEP-DEE.

—(2011). *Los alumnos y las alumnas con discapacidad intelectual y sus posibilidades de resolver problemas aditivos*. México: SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Indígena. (2012). *Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante. Preescolar. Guía-Cuaderno del docente*. México: SEP.

Dirección General de Educación Indígena, (2011). *Marco Curricular de la Educación Preescolar y de la población migrante*. México: SEP. Obtenido el 18 de junio de 2012, de: http://preescolarindigenaymigrante.mx/

—(2012). *Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante*. Preescolar. Guía-Cuaderno del docente. México: SEP. Obtenido el 18 de junio de 2012: http://preescolarindigenaymigrante.mx/

—(2011). *Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante*. Preescolar. Cuaderno del alumno. México: SEP. Obtenido el 18 de junio de 2012, de: http://preescolarindigenaymigrante.mx/

Secretaría de Gobernación. (2011). Ley General para la Inclusión de la personas con discapacidad. Obtenido el 13 de junio de 2011, de: www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011

Veinberg, S. y Macchi, M. (2005). *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Argentina. Noveduc.

Zabala, Antoni. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.

Para saber más

Claros, R. (2004). *La desmitificación de la Educación de sordos. Hacía una Pedagogía de Éxito*. Chile: Editorial del Norte.

Cultura sorda. www.cultura-sorda.eu/

Johnson, R. Erting. C. y Scott, L. (1988). *Develando los programas: Principios para un mayor logro en la educación del sordo*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.

Klingler, C. (2001). *Psicología Cognitiva. Estrategias en la Práctica Docente*. México: McGraw-Hill.

Massone, M. (2003). *La arquitectura de la escuela del sordo*. Argentina: Libros en Red.

Obregón, M. (2008). OLÉ: *Ambientes Óptimos de Aprendizaje para la Enseñanza de Niños sordos*. México: IPPLIAP.

Sánchez, C. (2007). Los sordos, *La Alfabetización y La Lectura: Sugerencias para desmitificación del Tema*. Mérida, Venezuela: APRI.

Santana, E. (2004). *Los sordos como minoría lingüística y sus formas de apropiación de la lengua escrita*. México: UDLA.

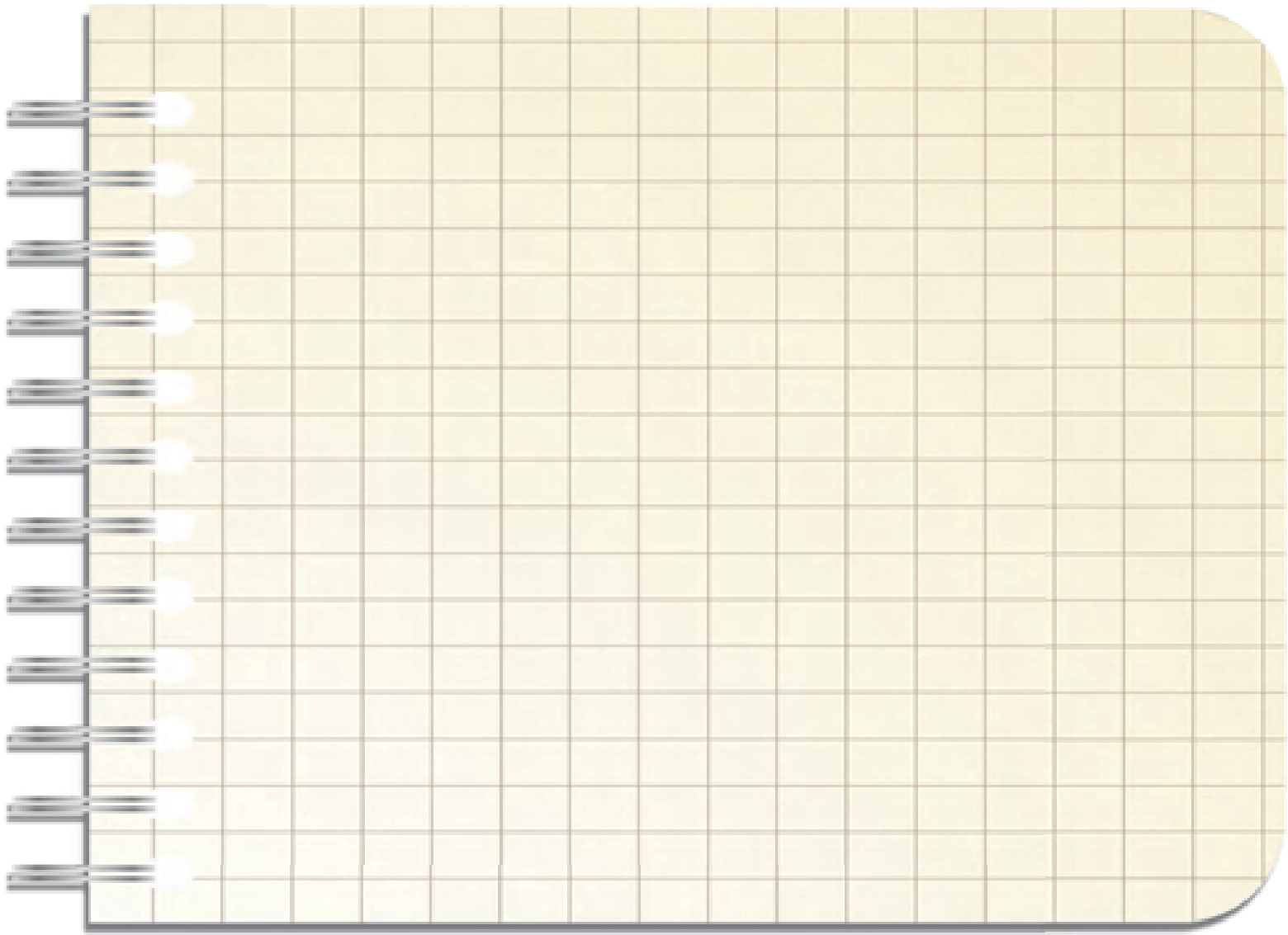
Skliar, C. (2003). *La educación de los sordos*. (1 a 6). Artículos Publicados en Espacio Logopédico.com. Obtenidos el 10 de julio de 2012, de: www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?palabra=skliar&Id_articulo=309.

Notas

Notas

Notas

Notas



Notas

Notas

Notas

Notas