



SEMSyS
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD REGIONAL 304 ORIZABA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

TESIS

“LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA LENGUA DE SEÑAS MEXICANA EN
EL SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA”

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA

Fabiola Ivet Vite Treviño

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Agustín García Márquez

ORIZABA, VERACRUZ

MAYO DEL 2019



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEV
Secretaría
de Educación



23-MAYO-2019
Oficio No. UPN304/0271/2019
Orizaba, Veracruz, México

LIC. FABIOLA IVET VITE TREVIÑO
EGRESADA DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
PRESENTE:

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de la Unidad 304 de la Universidad Pedagógica Nacional por este conducto le informo que como resultado del análisis y evaluación realizada por la Comisión Dictaminadora asignada a su trabajo de tesis *titulado, **La educación inclusiva y la lengua de señas mexicana en el segundo grado de primaria***, éste ha sido dictaminado como **Aceptado**.

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

ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”


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



C.c.p. Archivo
amm

Índice

Introducción.....	1
CAPÍTULO UNO Diagnóstico socioeducativo y pedagógico	6
1.1 Antecedentes	7
1.2 Contexto	20
1.2.1 Contexto escolar	23
1.2.2 Grupo escolar.....	25
1.3 Planteamiento del problema.....	27
1.3.1 Indicios del problema y dimensiones	27
1.3.2 Instrumentos de recogida de información	28
1.3.3 Resultados	31
1.3.4 Definición del problema.....	32
1.2.3 El caso de discapacidad auditiva en el aula.....	34
1.4 Propósitos	36
1.5 Normatividad y políticas públicas	37
1.5.1 Políticas públicas internacionales	37
1.5.2 Políticas públicas nacionales	40
1.6 Justificación.....	47
CAPÍTULO DOS Fundamentación teórica, conceptual y filosófica	51
2.1 La discapacidad	51
2.2 La discapacidad auditiva: Sordera.....	53
2.2.1 La discapacidad auditiva y sus clasificaciones.....	53
2.2.2 Desarrollo educativo de las personas sordas.....	55

2.2.3 La comunicación, el lenguaje y la sordera	57
2.2.4 La sordera y la socialización	60
2.2.5 La sordera y el aprendizaje	61
2.2.6 Formas de la intervención educativa para la sordera.....	61
2.3 Escuelas de Educación Básica con énfasis en la atención de alumnos sordos.	63
2.3.1 La Lengua de Señas Mexicana en el aula	65
2.3.2 El Modelo de Educación Bilingüe para el alumno sordo: La lengua de señas y el español escrito.....	66
2.4 La pedagogía de la diferencia	68
2.5 La educación especial	71
2.5.1 La educación para sordos en México.....	73
2.6 La educación inclusiva	73
2.7 El aprendizaje cooperativo	83
2.7.1 El aprendizaje cooperativo: El qué.....	83
2.7.2 Aprendizaje cooperativo: El cómo.....	84
2.8 Educación emocional	92
2.9 Estrategias de lectura pertinentes para sordos	94
CAPÍTULO TRES Estrategias y metodologías de intervención	97
3.1 Modelo y enfoque	97
3.2 Proyecto de intervención: Todos podemos aprender con LSM	99
3.2.1 Fase 1. Sensibilización hacia la sordera del grupo	101
3.2.2 Fase 2. Educación socioemocional.....	103
3.2.3 Fase 3 La lectura modelada.....	105
3.3 Narración de las actividades aplicadas	108
3.3.1 Narrativa de la Fase 1. Sensibilización hacia la sordera.....	108

3.3.2 Narrativa de la fase 2: Educación emocional	115
3.3.3 Narrativa de la fase 3: Lectura modelada	124
3.4 Evaluación de la intervención.....	135
CAPÍTULO CUATRO Resultados	139
Análisis de los propósitos de la investigación	139
4.1 Análisis de la Fase 1	144
4.2 Análisis de la Fase 2	146
4.3. Análisis de la Fase 3	149
Conclusión.....	152
Referencias	157
Apéndice A. Entrevista a los alumnos	165
Apéndice B. Actividad específicos de observación	166
Apéndice C. Relaciones de los instrumentos de recogida de información para los alumnos y el Índice.	167
Apéndice D. Guía de observación para el director/observador	168
Apéndice E Análisis de resultados	170
Apéndice G. Relaciones entre la Guía para el docente observador y el Índice.....	172
Apéndice F. Resultados de la entrevista a los alumnos	174
Apéndice G. Perfil del docente inclusivo	176
Apéndice H. Enfoque inclusivo en el segundo grado	177
Apéndice I. Cronograma del proyecto	178
Apéndice J. Planeación del proyecto	179
Apéndice K. Instrumentos de Evaluación de las actividades.....	191
Apéndice L. Cuadro de indicadores de logro docente.....	196
Apéndice M. Tabla de escalas de logro en la planeación	197

Anexo 1. Estructuras del aprendizaje de Frida Díaz Barriga	199
Anexo 2. Tabla 8.7 Mitos e ideas infundadas sobre la personalidad y el desarrollo psicológico de los niños y con dificultades auditivas	200
Anexo 3. Tabla 8.12. Consejos para potenciar la comunicación y el acceso al currículum	201

Introducción

En tiempos anteriores la educación ha sido vista como una modalidad de preparación del alumnado para su futura vida laboral o adulta, así que las dificultades que en el camino se presentasen se sorteaban o se ocultaban pues solo tenía un sentido instrumental; en este panorama las diferencias representaban un lastre, difícil de cargar, imposible de adaptar y a menudo ignoradas, considerando que solo era necesaria cierta capacitación laboral y algo de “educación”, entendida como cortesía en las interacciones sociales; sin embargo, más allá de esa forma de entender la educación, las diferencias y las particularidades en cada persona existen; la diferencia es parte inherente de la humanidad y se manifiesta de formas diversas.

En el tiempo presente la educación escolarizada exige preparar al estudiante no solo para la ocupación que desempeñará sino también para la coexistencia con sus pares, lo cual también se volvió necesario pues la educación, que siempre se vio encerrada en un salón de clases, se ha proyectado como un tema social relevante; juntas, las formas de educar y para aprender, cambiaron y con ello las formas de convivir; estos cambios se observan día a día en las relaciones que los estudiantes y docentes construyen entre sí y que pueden ser positivas de cordialidad, entendimiento o por el contrario de exclusión, acoso o conflicto.

Las personas con una notable diferencia son las más vulnerables y expuestas a padecer relaciones poco favorables para el aprendizaje; en el caso particular de esta tesis abordo el tema de la exclusión escolar y la inclusión como su contraparte; la primera se refiere a la acción de excluir a uno o varios integrantes de un grupo por su diferencia o discapacidad, y la segunda respecto a valorar, aceptar, integrar y acoger a las personas con sus respectivas particularidades.

El aspecto inclusivo es relativamente nuevo dentro de las perspectivas en educación y su interpretación difiere dependiendo de cada autor, pero lo cierto es que es un mecanismo que permite la convivencia y favorece el aprendizaje en

individuos que por sus capacidades pudieran tener dificultades. Ante todo, y como referí al principio, conviene recordar que la naturaleza de la escuela es social, se aprende en grupo y/o subgrupos acomodados en la mayoría de los casos por edad, afinidad o propósitos, por ello la comunicación es muy importante en la educación. Esta tesis explica precisamente este tema: cómo aprende un alumno con el que sus pares no se pueden comunicar; cómo puede intervenir un docente para favorecer a un grupo con estas dificultades para incluir a un estudiante que no se expresa en el mismo canal comunicativo; estas interrogantes pueden presentarse en docentes que requieran atender a escolares cuyas diferencias para comunicarse se vuelven significativas para su práctica docente y cuya respuesta no es absoluta; no obstante, y para el caso de mi práctica en el aula, diseñé un plan de intervención que buscó resolver esta problemática.

Para describir el proceso que me llevó a la intervención, en este documento expongo primeramente los antecedentes que fueron útiles para consultar y desarrollar el tema de investigación, así como la propuesta pedagógica; respecto al tema en el panorama local y nacional en el momento de la redacción no era usual; por ello, en el apartado de antecedentes me permití incluir algunos casos de otros países que por su similitud me fue útil consultarlos. La herramienta más destacada en este apartado fue el uso del *Índice de inclusión*; cuya exploración me permitió percatarme de forma más consciente de algunas prácticas presentes en mi aula, las cuales impulsaban la exclusión y no apoyaban a la construcción de los aprendizajes de todos los alumnos.

Esta necesidad de transformación surge desde el aula, pero está directamente relacionada con los diversos agentes de la escuela, sus padres de familia y la comunidad. Los agentes se presentan como una adversidad ante el cambio que representa el modificar paradigmas que se han impuesto por costumbre como, por ejemplo, el colectivo docente que prefiere omitir e ignorar la discapacidad y las exigencias que representa, con una evidente resistencia a acoger y aceptar la diferencia. Otra muestra es la familia que tampoco exige, ni apoya una educación de calidad para sus consanguíneos, o algo más sutil, la negación constante de una

comunidad que se rige por valores católicos de caridad y piedad hacia los que considera más desfavorecidos, pero que se esfuerza por ocultar la presencia de personas con discapacidad y omite la responsabilidad social que ellos representan.

Es así como se realizó la intervención planteada en este trabajo de investigación con la necesidad educativa de un alumno sordo durante la labor de una docente que al principio detectó limitantes en sus capacidades pedagógicas, para un grupo con dificultades en su comunicación y para un contexto marcado por la exclusión hacia las personas con discapacidad.

El presente documento se encuentra estructurado con una revisión inicial de los antecedentes de investigaciones y estudios relacionados a los temas de discapacidad en general y auditiva, inclusión y aprendizaje cooperativo; esta revisión permite introducir al lector, en espacio y tiempo, a los progresos que se han realizado hasta el momento de la consulta, y que he recuperado para sentar el inicio de mi investigación-acción.

Continuando con ello, presento los elementos del contexto geográfico, comunitario y social, escolar y áulico relacionado a la discapacidad auditiva y aspectos del aprendizaje y comunicación, ello permite comprender y explicar diversos componentes que se reflejan cotidianamente en la vida escolar de los estudiantes y que suelen ser excluyentes, ofreciendo una oportunidad de cambio y reflexión para la comunidad en general.

Posterior a esta revisión de aspectos, me remití a plantear el problema presente en mi aula; primeramente algunos indicios registrados en el diario de campo que eran relacionados a mi planeación, las actividades o las actitudes de los estudiantes los cuales me indicaron partes del problema y entonces, para sintetizarlos, utilicé diversos documentos especializados en el tema de inclusión, útiles para identificar las dimensiones de mi práctica docente que representaban barreras para el aprendizaje en mi aula escolar; también, con la finalidad de obtener datos precisos, diseñé instrumentos pertinentes apoyándome en los documentos antes mencionados.

El diseño de la intervención pertinente se hace entonces desde la investigación acción, puesto que como docente soy observadora de mi práctica para analizarla y examinarla, con las posibilidades para reformarla desde una visión que atienda la situación de discapacidad presente en el aula del segundo grado.

Para el diseño de la estrategia fue necesaria la revisión de conceptos vinculados a la discapacidad, la cual se aborda desde un trasfondo histórico en la educación para alumnos con discapacidad auditiva, desde los modelos segregadores y compensatorios, hasta llegar al modelo inclusivo como el más viable para atenderla y que pretende sobre todo acoger a los estudiantes en sus diferencias y fomentar la alteridad y la otredad para llegar a la comprensión y empatía.

Con la implementación de la propuesta de intervención se contemplaron tres dimensiones del problema. En primer lugar, el atender las deficiencias de la práctica docente en las competencias pertinentes para potenciar el aprendizaje de los alumnos por medio de la planeación y de un lenguaje que favorezca la comunicación y el aprendizaje del grupo, como lo es el español escrito y la Lengua de Señas Mexicana (LSM).

Esto me llevó, en segundo lugar, a considerar en el diseño de la propuesta el aprendizaje cooperativo, modalidad de trabajo que busca que todos los estudiantes aporten al trabajo de grupo en la medida de sus capacidades, pero también haciendo uso de elementos actitudinales para favorecer el manejo de sus emociones y su autorregulación para relacionarse entre ellos.

Por último, y a título personal, el desarrollo de este trabajo se ha hecho con el propósito de aportar un panorama alentador en el medio de educación indígena y rural, pues debido a las limitaciones del contexto, que pueden presentarse como barreras, es complicado encontrar los medios y estrategias viables, eficaces y pertinentes para ocuparse de la diferencia y la discapacidad presentes en un aula de educación primaria.

No obstante, los resultados y conclusiones de este trabajo muestran que la transición hacia la inclusión no resulta sencilla para el docente, ni para el alumno con discapacidad, pues la inclusión aspira a ser un cambio en los arquetipos de pensamiento, actitudes y acciones que no solo se deben ver reflejados en el lapso escolar, sino trascender hacia un cambio en la sociedad que nos haga más tolerantes, empáticos y humanos.

CAPÍTULO UNO

Diagnóstico socioeducativo y pedagógico

Este capítulo tiene la finalidad de explicar los elementos que componen el problema sobre el que se desarrolla la investigación. Primero se plasmaron los resultados de una búsqueda documental de antecedentes sobre el tema de inclusión, discapacidad auditiva y práctica docente. Los resultados dieron una perspectiva general acerca del trabajo docente en relación con la discapacidad en una escuela regular, es decir, sin los medios necesarios para asegurar una calidad educativa y, sin embargo, hay opciones para trabajar, en la medida de que el docente tenga la voluntad de hacerlo.

Se procede entonces a describir el contexto, procurando que otorgue al lector una idea de dónde está ubicado el problema geográficamente, con las adversidades que representa por la lejanía, así como los elementos culturales que lo enmarcan. Refiere algunos datos institucionales de organización e infraestructura escolar y comunitaria que, entre otras cosas, determinan que la exclusión es una práctica común. Del grupo escolar se describe sus características de organización, sus relaciones, y nivel de comunicación, entre otros, respecto a la inclusión y el trabajo con su compañero con discapacidad.

A partir de la aplicación de instrumentos y el análisis de resultados se hicieron los cuestionamientos para acercarnos a una definición del problema con los respectivos elementos que lo conforman. Se establecieron los propósitos que se espera del trabajo en lo general y en lo particular, procurando que fueran propicios para la intervención docente. También se incluyen la normatividad y políticas públicas concernientes al tema de investigación para otorgar un marco legal al mismo, por último, se presentan las justificaciones de índole profesional y personal para realizar este trabajo. Me remito a abordar el primer apartado para explicar los antecedentes.

1.1 Antecedentes

La educación de las personas con alguna discapacidad es un asunto constantemente llevado a revisión; ahora es debido al tema de inclusión que emerge como objetivo en el Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017a:95), y que la considera desde su propuesta curricular. Aun con ello, previamente las concepciones relacionadas a la diferencia ya han estado en constante observación desde diversos enfoques.

Considerando que el tema central es un alumno de educación básica en la región del volcán Pico de Orizaba, en el centro de Veracruz, después de revisar numerosas investigaciones elegí no incluir aquellas que dejaron de lado la discapacidad. La mayoría de los textos están realizados en el ámbito mexicano, a excepción de uno, porque el índice de inclusión de Tony Booth y Mel Ainscow (2002) ha sido adaptado a México y también por el avance de la investigación educativa mexicana en el campo de la inclusión. A continuación, presento el resultado de esa indagación iniciando desde una perspectiva general en el tema de la inclusión y discapacidad hasta los casos específicos, identificando los métodos, conceptos y resultados obtenidos desde los cuales puedo abordar mi propio tema de investigación.

La docente Patricia Anabel Plancarte Cansino expone en un artículo para la *Revista Iberoamericana de Educación* que su objetivo de su investigación es el análisis del *Índice de Inclusión* (2002) y su aplicación en escuelas mexicanas:

La presente investigación tiene como propósito realizar la validación de constructo y contenido del Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas para su adaptación a la población mexicana. Se trata de un estudio prospectivo, de carácter exploratorio, que aporta las primeras evidencias de validación y que, basado en una estrategia de valoraciones realizadas por profesionales idóneos, expertos en educación especial, se dirige a depurar el instrumento de medida como tal, con el fin de adaptarlo a las características socio-culturales y educativas de México (Plancarte, 2010:2).

El trabajo de investigación se desglosa a partir de indicadores de las dimensiones de la inclusión que proporciona el trabajo del *Índex*. Como participantes de su estudio en la zona metropolitana de la Ciudad de México, estableció tres poblaciones para su observación, diez profesores de una escuela primaria pública, once profesionales que trabajaban en las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) y catorce profesionales de un Centro de Atención Múltiple (CAM).

El proceso de su investigación lo estableció en elaboración de las rejillas para evaluación, preparación de la conferencia de presentación a los jueces, identificación y comunicación con instituciones, aplicación de la evaluación a los jueces y el análisis de datos (Plancarte, 2010). Después de su aplicación, describe los resultados en los apartados Características de los participantes, Análisis por dimensión, Análisis por secciones y Análisis por indicadores; finalmente concluye que, aunque el *Índex* fue desarrollado en el extranjero, su uso en México es posible, pues su lenguaje y dimensiones son apropiadas y comprensibles según al contexto donde aplicó su investigación, consideración validada por expertos y docentes.

Por último, Plancarte puntualiza: “En la medida que las personas aceptemos las diferencias y aprendamos a vivir y a nutrirnos con ellas enriqueciéndonos, se conseguirán avances en todos los niveles sociales, económicos y políticos” (2010:13). Con este trabajo buscó encontrar alternativas para atender la diferencia o discapacidad acorde al contexto del país, de manera que al encontrar las dimensiones susceptibles para su modificación en las escuelas regulares se pueda asegurar una educación de calidad para todos.

Esta investigación me proporciona un antecedente en la efectividad de la aplicación del *Índex de Inclusión*, especialmente en el análisis de las dimensiones pues esta parte es la que relacionó al trabajo que desarrollé, debido a que para delimitar y registrar observaciones en mi problemática también utilicé los indicadores propuestos por este instrumento. Fue importante para mi trabajo el no perder de vista que las adecuaciones se realizan de acuerdo al lugar o escuela

donde se pretende aplicar pues, como desventaja, el contexto en el que me encuentro no me permite explorar a profundidad aspectos del mismo en relación a la inclusión.

Continuando mi búsqueda de antecedentes en el tema de la medición de la inclusión en las escuelas regulares encuentro pertinente incluir: “La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas”, tesis que para obtener el grado doctoral en la Universidad de Salamanca, presentó Elizabeth Velázquez Barragán (2010); su investigación plasma una visión general del progreso de la educación especial a la educación inclusiva en México, detalla las percepciones de diversos autores como Tony Booth y Mel Ainscow con vínculos en la inclusión, y de Howard Gardner para establecer la visión plural e inclusiva de inteligencia.

Su investigación está orientada a desarrollar y observar, como planteamiento de su problema, la gestión escolar en instituciones con presencia de discapacidad y diversidad, en cómo esta situación supone un desafío para las escuelas regulares y cuyo sistema de organización impide la adecuada inclusión educativa. En lo general su intervención en la tesis establece objetivos relacionados al análisis de diferentes tipos de organización de algunos centros educativos inscritas en el Programa de integración y la aplicación de un marco de evaluación a una muestra de escuelas primarias de Puebla (México), las cuales tienen Programas de Integración, Programa de Seguimiento Cercano y Escuelas de Calidad, con la finalidad de analizar su grado de inclusión (Velázquez, 2010).

Cuando la autora menciona la revisión teórica determina utilizar la *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (2002) que es la versión española del Índice de Inclusión desarrollado por Booth y Ainscow (2002), para su aplicación en escuelas primarias del estado de Puebla, y de esta manera determinar en qué grado son inclusivas.

En el diseño de su intervención la autora establece que decidió utilizar una metodología cuantitativa y cualitativa aunada al estudio de casos, esto con la

finalidad de otorgar un carácter ampliamente descriptivo a la misma. Por ello explica que los instrumentos de investigación que utilizó fueron entrevistas, cuestionarios y una guía de observación, los cuales se aplicaron a la población muestra que corresponde a comunidades del Estado de Puebla, ubicadas en regiones geográficas con tendencia al crecimiento urbano pero, aun relacionadas al medio y costumbres rurales; la muestra consta de diez escuelas donde participan alumnos regulares, alumnos con necesidades educativas especiales o discapacidad, padres de familia, personal de USAER, personal docente regular y directivos.

Como resultado de su evaluación a estas escuelas expone que: “la Integración sólo ha conseguido modificaciones que afectan superficialmente al sistema educativo” (Velázquez, 2010:302), esto debido a que encuentra que el aspecto integrador es únicamente revisado por especialistas, en el caso de USAER, perpetuando esquemas y prácticas segregacionistas, por lo que propone que:

Para lograr escuelas inclusivas se precisa un cambio en los planteamientos educativos que surjan desde los procesos de integración hacia otros más ambiciosos que conlleva la inclusión, sensibilizando de manera intermitente a profesores, alumnos y padres para que impulsen en la comunidad filosofías inclusivas, desde las políticas en general, hasta la reestructuración educativa y el contexto sociocultural (Velázquez, 2010:338).

Velázquez establece que para lograr la inclusión se requiere la participación de los diversos implicados en el área educativa, no solo de los expertos como lo expresa uno de los resultados de su investigación. En el caso específico de la discapacidad concluye que:

La aceptación del alumnado con discapacidad se encuentra condicionada por las políticas y la concepción que la escuela tenga en relación a la discapacidad. Es posible que los centros se perciban a sí mismos poco competentes; cuestión que no entendemos ya que esta actitud puede ser una justificación para mantener resistencia al cambio. Desde esta óptica, “el problema de la integración”, se acrecienta a cuenta de una endeble organización y un funcionamiento poco eficiente (Velázquez, 2010:339).

En este apartado refiere que, en relación a la discapacidad, su tratamiento en la institución está determinado por las concepciones de diversidad e inclusión que se tenga en la misma y en los docentes que ahí laboran. Es decir, el actuar educativo no se rige por conocimientos pedagógicos o normativos, sino por el subjetivo pensar de los maestros de grupo, especialistas y directivos, agregando a esta circunstancia, la concepción de percibirse como poco competente, como una manera de justificar la resistencia al cambio y la atención a la diferencia o discapacidad.

Identifico coincidencias en la perspectiva que ofrece la autora, sobre la situación del tratamiento de la discapacidad en los centros escolares con el caso particular de mi centro de trabajo, pues observo que a partir del supuesto desconocimiento acerca de la educación inclusiva, se omiten responsabilidades y favorece una cultura excluyente para una parte de los alumnos de la institución que logra permear en el actuar docente durante la práctica escolar cotidiana.

El uso efectivo en esta investigación del *Índice de inclusión (2002)* para detectar elementos endebles en las instituciones escolares, me otorgó una mayor certeza en la decisión de utilizar este instrumento en la delimitación de mi problemática, y a partir de esto considerar cuáles podrían ser las restricciones en mi intervención.

El siguiente trabajo fue publicado en un artículo para el XIII Congreso de Investigación Educativa que tuvo lugar en la ciudad de Chihuahua en el año 2015 por la doctora Roxana Lilian Arreola Rico y el maestro Arturo Jiménez García; lo retomé con la finalidad de enriquecer el panorama de un docente regular al enfrentarse a los casos de discapacidad. Dicha investigación presenta resultados relacionados al trabajo incluyente en centros escolares de educación básica, cuya pretensión es otorgar una comprensión de la realidad acerca de las prácticas docentes con alumnos necesidades educativas especiales.

Como problemática, los investigadores establecen interrogantes en relación a la efectividad de la educación especial y regular para proporcionar el derecho a la educación y cuestionan si la educación diferenciada es un acto de exclusión o de

justicia y equidad para las necesidades específicas de los alumnos. El objetivo de la investigación es explorar las situaciones problemáticas y retos a los que se han enfrentado los docentes de educación básica en sus prácticas educativas y presentar elementos para el análisis y la reflexión acerca de la inclusión educativa.

En su ordenamiento metodológico observan un enfoque cualitativo con la finalidad de otorgar importancia al aspecto subjetivo de la realidad social, por lo que su carácter es descriptivo y utiliza el relato, en una población muestra de cincuenta y un profesores de educación básica, inscritos en la Maestría de Educación Básica de la UPN unidad 098 del entonces Distrito Federal. Los resultados de acuerdo a las narrativas de los profesores son las siguientes aseveraciones:

Las principales problemáticas para los profesores se presentaron al no saber intervenir, dificultad en el trabajo de ajustes curriculares, desatención al resto del grupo, número excesivo de alumnos que dificulta la tarea y que no se cuenta con el mobiliario ni con la infraestructura adecuada en los centros escolares (Arreola y Jiménez, 2015:6).

Este panorama ofrece la visión general de que los profesores de educación básica insertos en una institución regular no poseen los conocimientos pedagógicos necesarios para una intervención pertinente hacia los alumnos con discapacidad, agregando las condiciones físicas de no contar con el material o el tiempo suficiente.

Acercas de los resultados de la indagación en inclusión, los autores encuentran que los docentes perciben a los alumnos con discapacidad como un problema para su práctica, y que ellos se perciben así mismos como incompetentes para enfrentar ese reto.

Entre otras denuncias señalan que se sienten en estado de indefensión, ansiedad, confusión, así como rebasados, solitarios y abandonados por sus autoridades, el apoyo de especialistas es nulo o mínimo dependiendo de la escuela, no tienen apoyos, hay presión de los padres de familia, se sienten asfixiados por la cantidad de alumnos y la demanda de mayor trabajo aunado al trabajo regular y a la carga de proyectos especiales y administrativos (Arreola y Jiménez, 2015:7).

No se percibe una expectativa muy alentadora lo que refiere a la atención de los docentes hacia las necesidades de estos alumnos, más bien parece tener adjunta la percepción de una carga de esfuerzo cuyo soporte y acompañamiento institucional y gubernamental es insuficiente.

Finalmente, y como conclusión, Arreola y Jiménez determinan que es poco factible atender a los alumnos con discapacidad dentro de las instituciones educativas regulares, pues para una debida atención se requiere de organización y financiación para promover la accesibilidad física, actitudinal y curricular, como lo propone la educación inclusiva, inquiriendo que:

Vale la pena reflexionar sobre la pertinencia de que los alumnos con necesidades educativas especiales tengan acceso a escuelas de educación regular, particularmente en el caso de países como el nuestro, en el que se tienen múltiples carencias que de por sí afectan al estudiantado regular (2015:9).

Los autores estipularon que a pesar de que la educación inclusiva se erige como la solución de asegurar una auténtica experiencia de equidad y justicia para el alumnado, la realidad social, escolar y sus características no ofrecen las condiciones necesarias para que exista la inclusividad educativa, además de aportar que la inclusión pudiera estar generando segregación a largo plazo si no se trabaja de manera apropiada, por lo que su inserción en la educación básica debería ser más controlada y contar con el apoyo gubernamental suficiente.

Encuentro coincidencias en estas observaciones con las condiciones que se tienen en la escuela donde trabajo y en mi propia práctica profesional, pero reflexiono que pueden existir alternativas para conciliarlas hacia una auténtica inclusión escolar; ello si se involucra también el compromiso ético del docente, con la gestión de apoyo experto e implicar a los participantes del contexto escolar. No considero que pueda ser una tarea sencilla, pero si necesaria para observar una práctica acorde a valores democráticos y de justicia. Por lo que, si bien coincido en la realidad que ofrece este estudio, discrepo en que la vía oficial sea la única que

pueda asegurar la educación incluyente para atender la discapacidad, tema que pretendí ampliar en la fase de diseño de mi intervención docente.

El trabajo para obtener el grado de Maestra en Desarrollo Educativo en la Línea de Prácticas Curriculares de la Universidad Pedagógica Nacional, presentado por Norma Vázquez Vallejo (2010), que lleva por título La integración educativa a través de la mirada de la educadora, expone el caso de exclusión por discapacidad como docente auxiliar en un Centro de Atención Múltiple que apoya a un centro de trabajo de nivel preescolar. Refiere que su decisión de trabajar el problema se establece debido interés creciente en el momento de la realización de su trabajo de investigación.

La docente reconoce que, a partir de la integración de los alumnos con discapacidad en escuelas regulares, la intervención de las instancias denominadas de Educación Especial tuvo la necesidad de transformar su actuar educativo y partir de ello desarrolla el problema en un preescolar con presencia de discapacidad, utilizando el estudio de casos, donde se aboca principalmente a las percepciones de las educadoras sobre la integración educativa. Dos de sus objetivos generales para su investigación, que me parecen relevantes, establecen:

Saber cómo enfrentan las docentes las experiencias de integración con menores que presentan discapacidad y necesidades educativas especiales. Dar cuenta si las expectativas del docente con menores que presentan discapacidad son determinantes en su desempeño profesional (Vázquez, 2010:26).

Desde mi apreciación, la acción de que un docente de educación especial incidencias del actuar de docentes regulares frente a la discapacidad, a partir de sus observaciones, me otorga una valiosa perspectiva, puesto que, en mi caso de estudio, este acompañamiento por parte de una instancia de educación especial no se hace presente. Por tal motivo, al conocer percepciones diversas relacionadas al tema de la discapacidad, es posible localizar relaciones con mi problemática.

Algo que llamó mi atención fue que la docente utiliza el término integrar como un sinónimo de incluir, y aunque su trabajo tiene un apartado donde contrasta ambos términos, estos se siguen utilizando con ambigüedad. En su marco teórico también cuestiona conceptos relacionados a la educación especial como las necesidades educativas especiales, e inclusiva como las barreras para el aprendizaje y la participación. La autora aporta un reflejo de cómo se concebía la integración y la inclusión, una visión que, a pesar de los continuos cambios y aportes teóricos, se sigue presentando en la práctica docente al trabajar con la discapacidad.

En el desarrollo de su tesis, en el apartado donde expresa la metodología de su investigación define como población a observar a los docentes del Jardín de Niños del entonces Distrito Federal, en la Delegación Tláhuac, a partir de cuatro ejes de análisis que son: Las trayectorias profesionales de las educadoras, La noción de integración educativa, Las respuestas de las autoridades educativas y El proceso de integración Educativa, la interventora desarrolla entrevistas para aplicarlas a las educadoras y directivos.

Incluye partes de las entrevistas que realizó, sin embargo, no se encuentran datos explícitos para precisar un diagnóstico, sólo el relato de cómo se presentaron los alumnos con discapacidad y algunas dificultades que detectó en el acompañamiento a las educadoras. Como resultado de su investigación descubre que:

Algunas educadoras sostienen que los niños con discapacidad es responsabilidad de educación especial, porque justifican: 1. Los profesores están capacitados para resolver las demandas de sus alumnos, 2. Las escuelas tienen mejores condiciones arquitectónicas, 3. Cuentan con material didáctico para resolver las problemáticas de los niños. Sin embargo, sus comentarios también me demuestran que la integración de algunos niños con discapacidad puede ser posible siempre y cuando exista en los jardines de niños, mejores condiciones arquitectónicas, información suficiente y apoyo del personal de CAPEP (Vázquez, 2010:98).

En esta investigación me percató una vez más que los docentes ponen como limitación u obstáculo el trabajo con la discapacidad a sus propias competencias profesionales, las que les parecen insuficientes y que a partir de ello rigen su práctica. Otros elementos que las educadoras mencionan es el de los espacios físicos adecuados y los materiales didácticos para atender la discapacidad, se entiende que cuando estos no están presentes en el contexto escolar dificulta el trabajo integrador. Por último, resalta la importancia del acompañamiento de una institución de educación especial para reforzar una enseñanza pertinente para atender la diferencia.

Ahora al incluir una percepción desde la educación especial considero el trabajo de los investigadores María de la Luz Palacios-Villavicencio, Dora Miriam Pérez-Humara y Rogelio Crisanto, en su proyecto Prototipo de tablero interactivo de Lenguaje de Señas Mexicanas (LSM) para reforzar el aprendizaje en niños sordos (2012), implementado en un CAM de Huajuapán, en el estado de Oaxaca, orientado a atender las necesidades educativas de niños con discapacidad; los autores avocan su trabajo hacia el diseño de un material que pueda utilizarse de forma práctica con los estudiantes de siete a once años en su objetivo de alcanzar el aprendizaje de la LSM en un nivel formal.

Es un estudio no experimental con enfoque cualitativo, donde en un primer momento analiza las prácticas comunes en la enseñanza de la LSM en los aspectos de materiales, contenidos a trabajar y soportes físicos; a partir de este análisis determinan los requerimientos para el diseño del tablero, el cual será elaborado en acrílico con adecuaciones por niveles de adquisición del lenguaje y vocabulario.

Los resultados y discusiones que se exponen abarcan de forma general a la necesidad de las personas no oyentes para comunicarse, la adquisición del lenguaje escrito para sordos que tiene altos índices de fracaso, y que hay pocas personas oyentes que conozcan la LSM. Concluyen sobre su diseño:

La elaboración de un tablero de reconocimiento de señas se ha realizado como una alternativa para ayudar a los niños con problemas auditivos a identificar y repasar la

correspondencia de las señas, con la imagen o con la palabra escrita. Éste promoverá la interacción interpsicológica que iniciará al momento de ordenar y repasar en pareja (maestro-alumno) el significado y la asociación de ideograma con palabra escrita de los elementos de los campos semánticos que se haya elegido (Palacio, Pérez y Crisanto, 2012:8).

Tal y como está descrito el diseño y uso del tablero me parece una excelente alternativa para conducir la LSM, empero, será necesario revisar cuáles serían las adecuaciones para utilizar este tablero en un aula regular, cómo se incluirá dentro de las adaptaciones de una planeación diaria, o un proyecto, y cómo lo podrían utilizar los alumnos oyentes en un ambiente bilingüe para favorecer su comunicación con su compañero sordo, que espero conducir adecuadamente en la fase de diseño e implementación.

En lo que respecta a la enseñanza de la LSM retomé la tesina Manual para padres sobre enseñanza de la Lengua de Señas Mexicana, Propuesta Pedagógica, que Guadalupe Floran Cardón (2014) presenta para obtener el grado de Licenciada en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. La tesista desarrolla el trabajo desde una perspectiva pedagógica, debido a la necesidad que observó en sus alumnos sordos para comunicarse y expresarse.

El trabajo va dirigido principalmente a padres oyentes con hijos sordos pretendiendo establecer bases para ayudar al desarrollo del niño sordo mediante actividades bilingües y biculturales. En el apartado de estrategias de enseñanza diseña la aplicación del Modelo Bilingüe Bicultural en su aula, ayudándose con la participación de la familia. En la parte final de su documento, expone el aspecto práctico de su propuesta, así como del vocabulario que utilizó.

De esta propuesta retomo la viabilidad para ajustar las actividades del aula utilizando el Modelo Educativo Bilingüe Bicultural, algunas estrategias y sugerencias, y también la modalidad que propone para apoyar a las familias de los niños con discapacidad.

Una de las alternativas para atender la diversidad es el aprendizaje cooperativo, modalidad de trabajo con enfoque social. En el 2014 para obtener su grado de licenciatura, Olga Nevot Lamata realizó su trabajo titulado Educación inclusiva y trabajo cooperativo. Propuesta didáctica para educación infantil, en la Universidad de la Rioja, en España, en el que la autora pretende fomentar el uso del aprendizaje cooperativo como metodología de respuesta para la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. Como justificación del tema expresa:

[...] la necesidad de cambio hacia un modelo de educación que apuesta por la “Educación inclusiva” o “Educación para todos”, donde todos los estudiantes tengan cabida independientemente de sus diferencias (sociales, culturales, capacidades, intereses...), respondiendo de este modo a sus necesidades y persiguiendo lograr un equilibrio entre calidad y equidad en educación (Nevot, 2014:7).

Su determinación de desarrollar este trabajo parte del cambio de paradigmas en la educación para atender la diversidad que pudiera presentarse en el alumnado y cuyos resultados se reflejen de forma favorable acorde a la calidad de la educación que cada uno merece, independientemente de las necesidades que requiera.

Los objetivos del trabajo que me parece enfatizan la práctica inclusiva y cooperativa son: “Indagar sobre el aprendizaje cooperativo como una metodología idónea para atender la diversidad dentro del aula” y “Elaborar una propuesta didáctica para fomentar el aprendizaje cooperativo en educación infantil” (2014:9). El enfoque metodológico que realiza, tal y como lo describe en su respectivo apartado es que a partir de la revisión bibliográfica en su marco teórico sustenta la creación de una propuesta para su segundo capítulo.

Es así como en su primer apartado explora conceptos que atañen a la inclusión y la cooperación, los que retoma para la exposición de su propuesta didáctica, la cual explica puede aplicarse en cualquier aula de educación infantil, pero que para fines de su intervención selecciona un grupo de trabajo con alumnos de segundo grado del ya mencionado nivel. La secuencia partió del tema de los sentidos, utilizando la metodología de proyectos para organizar a los alumnos en

grupos y hace especificaciones para los equipos de trabajo. Al final, como conclusión y resultado de su intervención menciona:

El modelo de escuela por el que se opta para lograr este objetivo es el de escuela inclusiva, convirtiendo las aulas en el lugar donde se atiende a la diversidad, donde los educadores luchan por una educación de calidad y de igualdad para todos sus alumnos, evitando cualquier tipo de exclusión, donde todos sean aceptados sin importar sus diferencias. Esto supone educar a todos los niños en una misma aula, en un mismo centro educativo ordinario, siendo este el mejor camino para lograr una igualdad real (Nevot, 2014:57).

Nevot puntualiza la necesidad de la atención de la diversidad en aulas regulares para alcanzar el resultado favorable de la inclusión, rechazando la creencia docente de que para lograr la educación de calidad en los estudiantes diferentes es necesaria la atención de especialistas directamente dentro del aula, y agrega:

Por todo ello, el primer paso para conseguir un sistema educativo inclusivo se encuentra en reestructurar los procesos metodológicos y organizativos de nuestras aulas, en este sentido se apuesta por el Aprendizaje Cooperativo, como una metodología idónea para atender juntos a alumnos diferentes. Este método de enseñanza apoya que la cooperación entre los alumnos es una herramienta fundamental para lograr grandes aprendizajes a través del esfuerzo común, el dialogo, el afecto, las relaciones interpersonales, etc. (Nevot, 2014:57).

En este apartado la autora, propone utilizar el aprendizaje cooperativo como una herramienta necesaria y favorable para atender la diferencia/discapacidad, y a su vez generar inclusión. No obstante, aunque el planteamiento me parece que cumple en la formulación de una hipótesis de solución para la exclusión, no es preciso el nivel de alcance o efectividad, puesto que la intervención no presenta resultados, algo que yo pretendo documentar en el desarrollo de mi trabajo pues también considero el aprendizaje cooperativo como un elemento importante para abordar mi investigación.

A continuación, con la finalidad de otorgar una perspectiva que enmarque mi problemática me permito hacer una descripción de los aspectos, geográficos, sociales y culturales involucrados en mi tema de investigación, mencionó partes del contexto socioeducativo referente a la problemática a la que me enfrento en relación a la inclusión en mi práctica docente.

1.2 Contexto

La escuela primaria Makuilxochitl está en la localidad de Macuilácatl Grande, nombre derivado del náhuatl makuilli (cinco) y ácatl (carrizo) “cinco cañas”, perteneciente al municipio de La Perla en el Estado de Veracruz-Llave. La comunidad se encuentra aproximadamente a veinte minutos viajando en autobús desde la cabecera municipal; colinda las localidades de San Martín al norte, Macuilácatl Chico al este, y El Zapote al sur, en el lado oeste se localiza una ladera como límite de la localidad.

Su población es de 626 personas, la altura aproximada de la comunidad es de 3,500 metros sobre el nivel del mar, ubicado en las faldas del volcán Pico de Orizaba. La altura del lugar, una angosta carretera de concreto y la distancia dificulta el acceso y el transporte hacia la ciudad más cercana que es Orizaba y a la cabecera municipal, agregando a esta situación el costo del transporte, el cual resulta oneroso para los habitantes. En consecuencia, se presenten escasas oportunidades de conocer contextos distintos al propio y tener experiencias de aprendizaje diferentes de las que viven en su localidad

Históricamente Macuilácatl Grande permaneció aislada de otras comunidades de La Perla y de la ciudad de Orizaba durante mucho tiempo, esto debido a la condición geográfica, que ya mencioné, pues fue hasta después de la construcción del camino a La Perla, en inicios de la década de los noventa según información de los residentes, que hubo un contacto mayor con otras personas del municipio y de la ciudad de Orizaba. Comprendo que, así junto con otros factores que mencionaré más adelante, devino en la conformación de una sociedad con características propias de una comunidad ranchera (Barragán, 1994).

Se relaciona directamente al estatus de la familia según el poder adquisitivo que poseen y se refleja de forma casi imperceptible como motivo de marginación o exclusión. Esto es que los hijos de adultos con mayor ingreso son a menudo los que se otorgan el privilegio elegir a sus compañeros de juegos y excluir a otros. Es así como se presenta la situación de establecer un estatus basándose en el poder económico de la familia, lo cual genera distinción y por lo tanto un ligero rechazo a individuos con menor poder económico pues se establecen diferencias en la escuela por dinero, ropa y alimentos. También el mayor capital cultural familiar de algunos alumnos, otorga mejor desempeño escolar, pues tiene los recursos a acceder a programas de televisión, libros y salidas a lugares fuera de la comunidad.

La comunidad se organiza en torno a la actividad económica principal, es la floricultura de hortensia, laurel y follaje o clavo japonés. El calendario, la funcionalidad y cohesión de los habitantes se relaciona directamente a esta actividad, lo que tiene como consecuencia que cuando alguien no es apto para el trabajo entonces no es considerado por el resto de la comunidad; podría decirse que para ellos no es una persona en su totalidad.

El municipio de La Perla se caracteriza porque la casi totalidad de sus habitantes profesan la religión católica; en Macuilácatl Grande se distingue un profundo fervor en sus creencias, el mayor orgullo de la comunidad se cierne en las capillas ubicadas en la comunidad una en la entrada del centro de la localidad y otra ubicada en el centro en donde reciben misa y celebraciones ubicada encima de un pequeño cerro; son una congregación religiosa muy unida que se organiza para cumplir con sus obligaciones de fe y la fiesta patronal de la comunidad consagrada a San José cada diecinueve de marzo, entre otras fiestas de santos y eclesiásticas que realizan.

Su vida está regida hasta cierto punto por los valores católicos de caridad y piedad, actos que se manifiestan hacia los integrantes de la comunidad con alguna discapacidad o aquellos menos favorecidos económicamente, a los que se les trata con una actitud paternalista y condescendiente, que es paradójicamente poco digno

pues se les despoja de la posibilidad de ser personas capaces competentes y que genera exclusión, al no identificar a alguien diferente con los mismos derechos u oportunidades. El factor económico en las cuestiones de fe también suele estar presente pues es usual que los cargos más honorables de mayordomías o acólitos estén representados por integrantes de familias con mayor poder económico.

La comunidad tiene servicio de educación pública desde el nivel preescolar hasta la telesecundaria, si bien no es común que todos los alumnos que egresan del sexto grado asistan hasta este nivel educativo, acción reservada solamente para los alumnos más “capaces” o entusiastas según los propios padres de familia. A partir de esto reflexioné que en la comunidad existe una actitud de competitividad muy marcada, el ser apto o sobresaliente ya sea en actitudes artísticas, deportivas o de conocimiento implica orgullo para la familia y una muestra de estatus con respecto al resto de la comunidad.

Dicha observación parte de los eventos sociales, artísticos, deportivos y de conocimiento que he presenciado durante mi estadía de dos años en este lugar; las familias se esmeran en cada evento con la finalidad de sobresalir de alguna manera, obteniendo premios destacados de la Olimpiada del conocimiento en la escuela primaria, muestras artísticas con lujo de vestimenta y música viva desde preescolar, victorias en torneos deportivos a nivel municipal, entre otras más de las que probablemente aun no tenga conocimiento. Lo que pone en desventaja a los individuos que no están en la posibilidad de competir y obtener resultados deseados o favorables por factores individuales, económicos o sociales; a menudo estas personas se ven excluidos o relegados a segundo plano adonde no se les pueda distinguir, como por ejemplo en pruebas estandarizadas donde la escuela no les incluye porque pueden dañar su imagen o el prestigio del docente.

Este ejemplo me lleva a explicar el asunto escolar, donde se reflejan aspectos relacionados a la discapacidad y la exclusión; así como una visión detallada del contexto escolar.

1.2.1 Contexto escolar

La escuela primaria Makuilxochitl con clave 30DPB1044U del turno matutino, pertenece al Subsistema de Educación Indígena adjunto al sistema Federal, menciono que no existe una variable lingüística diferente del español en este lugar, como es usual que atienda la educación bilingüe, no obstante, el servicio escolar que se ofrece tiene un enfoque intercultural considerado en lo normativo en la asignatura de lengua indígena que se imparte de primero a sexto grado. Para el ciclo escolar 2017 – 2018 se registró una matrícula de ciento cuarenta y cuatro alumnos de los cuales cinco tienen alguna discapacidad.

Este centro de trabajo es de organización completa con grupos del primero al sexto grado, tiene adscritos ocho docentes, uno de ellos funge como director comisionado y un asistente educativo en el área de mantenimiento; del total tres son mujeres y cinco son hombres. Tres tienen la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio Indígena y los otros cinco la Licenciatura en Educación Primaria.

Me incorporé a esta escuela en el ciclo 2016-2017, siendo el elemento más reciente, pues mis compañeros tienen una antigüedad que va de los veinte a los ocho años trabajando en la comunidad. Los docentes poseen una posición privilegiada y apreciada por la comunidad, debido al tiempo que han permanecido en ella, por lo que no es común que a un docente le sea cuestionada su práctica por los padres de familia.

Durante las reuniones de Consejo Técnico Escolar, que es el espacio donde debieran establecerse las acciones para mejorar nuestro actuar en el aula y trabajar con alumnos que tienen dificultades en su aprendizaje, me preocupó saber que no es prioridad o siquiera tema el trabajo con los estudiantes con discapacidad, al inquirir sobre ello en la sesión correspondiente del mes de octubre, se me informó que en algún momento se tuvo apoyo de una Unidad de Orientación al Público (UOP), pero que por un descuido del directivo del ciclo 2016-2017 ya no se solicitó su colaboración, por ello a estos niños no se les consideraba dentro de la ruta de

mejora escolar debido a que, según algunos docentes y el director de ese ciclo escolar “sus habilidades de aprendizaje eran limitadas” por lo que era mejor “darle prioridad a alumnos normales que tuvieran oportunidades reales de aprender”.

Esta percepción era aceptada por la mayoría de los docentes, a excepción de dos profesores que ya habían atendido a un alumno sordo con anterioridad. La acción de excluir a alumnos discapacitados o con rezago escolar (entiéndase alumnos con promedio menor a siete de promedio en boleta), en pruebas estándar, deportivas y sociales, se volvió cotidiana como pude constatar en diversos eventos. Es así como desde el colectivo docente no percibía que hubiera actitudes favorables para la inclusión y la consideración de la diferencia.

Por otra parte, en lo que corresponde a la infraestructura y otros aspectos físicos del contexto, la escuela se ubica en el centro de la comunidad, sobre el camino a Macuilácatl Chico; en un espacio de sesenta por setenta metros cercado por una barda perimetral de concreto en obra negra y un portón de fierro, el terreno es irregular con un desnivel de tres metros de la entrada a la parte nivelada de la cancha y las aulas; se conforma por un área verde al frente, una siembra de follaje como parte del complemento del ingreso económico para el plantel, cuatro baños funcionales, una cocina correspondiente al programa estatal de desayunos calientes pero que funciona por temporadas discontinuas, una explanada de cemento y nueve aulas de concreto distribuidas en el fondo y el lado derecho.

Dos de estas que son utilizadas para el primer y el segundo grado y son de construcción reciente, espaciosas, ventiladas y bien iluminadas. No así el resto de las aulas que son más antiguas, de quince a veinte años y que muestran deficiencias visibles por la falta de pintura y deterioro de la humedad; todos los salones tienen escalones, lo que dificulta el acceso para algunos niños. El mobiliario de todas las aulas no se encuentra en condiciones favorables para proporcionar comodidad a los alumnos, además de que es inapropiado para su edad o tamaño.

Existen carencias en cuanto a recursos escolares y de material didáctico en lo general, pero también para casos muy específicos como es para alumnos con

discapacidad sensorial y física, algo remarcable pues ambas situaciones están presentes en el contexto escolar, donde acuden dos niños con discapacidad motriz en quinto y cuarto grado, y tres con discapacidad auditiva diagnosticada, dos en segundo grado y uno en cuarto grado.

El contexto escolar, a grandes rasgos no muestra ser receptivo para incluir a los alumnos diversos o diferentes, pues en el caso de los alumnos con discapacidad motriz, las características físicas de la escuela en las irregularidades del terreno y las escaleras, representan una barrera para la accesibilidad de todos los alumnos. No obstante, lo anterior, padres de familia y personal de la escuela no han gestionado el acondicionamiento de las áreas escolares para hacerlo accesible a todos los alumnos.

Una constante opinión entre los docentes es el tiempo y el material que se requiere para la atención de un alumno con discapacidad auditiva o de cualquier tipo, pues la institución escolar no provee los materiales necesarios, ni gestionó en su debido momento los recursos para la adquisición de los mismos; los padres de familia no siempre están en la posibilidad de apoyar ya sea en tiempo o con recursos económicos, y no existe el acompañamiento por parte de la supervisión escolar representado por el asesor técnico pedagógico o de alguna institución especializada.

Después de este análisis, determiné que, si bien el contexto comunitario y escolar no resultaba favorable para fomentar y trabajar desde la inclusión, era en el trabajo desde mi aula, la mejor área de oportunidad para comenzar con esta modalidad.

1.2.2 Grupo escolar

El grupo de estudio en el que se centra este trabajo de investigación es de segundo grado de primaria, integrado por veintidós alumnos, siendo doce mujeres (54%) mujeres y diez varones (46%), cuyas edades comprenden de los siete a ocho años.

Todos los discentes son originarios de la comunidad, han compartido espacios en común desde los primeros años de infancia como en la educación preescolar, aunque no todos asistieron en su totalidad a este nivel educativo, son familiares entre sí o vecinos, y exceptuando algunos cuyos hogares son los más alejados, quienes son más reservados en sus interacciones, la mayoría comparten la misma religión y han crecido en un mismo sistema de valores y con pautas de crianza semejantes.

El grupo tiene presencia de discapacidad diagnosticada medicamente en dos alumnos uno de ellos es sordo y otra alumna es hipoacúsica, en otro caso, un estudiante tiene un retraso en el desarrollo del habla respecto de su edad, pero no ha podido diagnosticarse con expertos de Educación Especial. Estos tres aprendientes, presentan un nivel de rezago escolar determinado así por evaluaciones y observaciones de la dirección de la escuela, es por ello que extraoficialmente se ha tomado al grupo de segundo grado como un “grupo de castigo”, puesto que representa una “carga de extra de trabajo” y el colectivo docente se rehusaba a atenderlo. Debido a que era la docente de más reciente incorporación al plantel escolar (incorporada en el ciclo 2016-2017), me fue asignada esta responsabilidad en calidad de punición, no por mi perfil docente.

En lo que respecta a las relaciones sociales del grupo, observo habilidades favorables para incluir a los compañeros diferentes, aún si existen subgrupos dentro del mismo grupo, creados por familiaridad o afinidad, ello no impide incorporar en sus actividades escolares a algún otro compañero.

Desde luego que son conscientes de la discapacidad, en ocasiones pueden tener actitudes condescendientes o desesperarse por la dificultad que implica comunicarse, a pesar de ello nunca he considerado que sobrepase al punto de la intolerancia o la discriminación, pues simplemente hay desconocimiento para la interacción; por ejemplo, en el caso de la alumna con hipoacusia le hablan a un volumen normal, y en el alumno con sordera intentan atraer su atención utilizando la voz.

1.3 Planteamiento del problema

En este apartado expongo los elementos que componen el tema de indagación. Primero, para darle claridad, iniciaré mencionando los indicios que me llevaron a la definición del problema de investigación; teniéndolos en mente, proseguí con la elaboración y aplicación de instrumentos para la recolección de datos que me permitieron, en conjunto, redactar la definición del problema, lo cual constituye el tercer apartado del planteamiento del problema.

1.3.1 Indicios del problema y dimensiones

De una primera impresión y con mi experiencia de años previos en la docencia, percibí que había un problema de exclusión escolar en torno a un alumno con discapacidad auditiva severa, su entorno en el aula y la comunidad, además de mis limitadas competencias docentes para atenderlo en aquel momento.

Un indicio muy notable se observaba en la planeación de clase pues no podía llevarlo a cabo tal como estaba diseñada porque en realidad no era capaz de prever todas las dificultades, o de realizar los ajustes durante su aplicación. Esto significó que mi primera impresión del tema y mi experiencia no fueran suficientes para comprender y resolver el problema educativo en torno a Eloy, el alumno sordo.

Al principio el resto de los alumnos se observaban motivados para trabajar y relacionarse con Eloy, pero al paso del tiempo empezaron desesperarse por la deficiente comunicación y me expresaron que se les dificultaba entenderse y trabajar con Eloy, así como estar preocupados por terminar eficientemente la actividad y que no les afectara en su calificación. Este indicio me llevó a reflexionar que no planeaba considerando el problema de comunicación y que necesitaba tener la habilidad de modificarla cuando el problema se presentara durante las clases.

Había además una evidente falta de comunicación entre Eloy y yo como docente. El alumno no podía expresarme sus necesidades, gustos y emociones y

por lo tanto tampoco podía adecuar la dinámica de la clase a su presencia. No sabía cómo solicitarle su autorregulación para que respetara a sus compañeros y siguiera las normas de convivencia, por lo que había situaciones en las que su carácter explosivo se manifestaba. Fue un proceso difícil el que regulara su conducta en la escuela.

A partir de esos indicios y con las lecturas realizadas, especialmente la *Guía para la educación inclusiva* publicada por la OEI determiné utilizar una dimensión indicada en dicho documento que me permitían medir el nivel de inclusión en mi práctica: “Dimensión a observar: C. Prácticas inclusivas C.2 Orquestando el aprendizaje”. Esta desglosa, a partir de esa dimensión, los siguientes indicadores: Indicadores para la observación: 1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes. 2. Las actividades fomentan la participación de todos los estudiantes. 5. Los estudiantes aprenden unos de otros. 6. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias de las personas (Booth y Ainscow, 2015).

Estos indicadores finalmente me permitieron tener mayor certeza acerca de lo que debía indagar respecto a la situación de Eloy en el salón de clases, lo que me facilitó la elaboración de instrumentos para recoger datos más confiables, que mis observaciones iniciales y mi experiencia docente previa. A partir de esta revisión me dispuse al diseño de instrumentos de investigación que describo en el siguiente apartado.

1.3.2 Instrumentos de recogida de información

Los instrumentos para el diagnóstico estuvieron dirigidos a los alumnos del segundo grado de primaria de la escuela Makuilxochitl y a la docente del mismo grupo, durante el ciclo escolar 2017-2018. Se intentó establecer conexión con padres de familia de alumnos de la escuela que presentan alguna discapacidad, y de Eloy, así

como con los docentes, sin embargo, no hubo apertura para la participación, por lo que ante esta limitante sólo se eligieron los alumnos como participantes.

Cada instrumento se basó en las preguntas de reflexión, que propone la *Guía para la inclusión*, con lo que pretendí abarcar aspectos diversos que se señalaron en el apartado de cada uno.

La entrevista a los alumnos (Apéndice A) y las Preguntas en actividad específica de observación (Apéndice B), ambas son entrevistas a los alumnos y se aplicaron en mayo de 2017 con la intención de cruzar información y obtener datos lo más verídicamente posible. El primero constó de nueve cuestionamientos directos sobre aspectos de la organización y de cómo perciben la inclusión o la exclusión en su aula, utilizando palabras familiares para su edad que era de siete años en aquel momento. El segundo instrumento consistió en una serie de preguntas después de la lectura del cuento llamado: *Pero, ¿Dónde está Ornica?* (2007), que expone de forma sutil pero explícita un caso de exclusión en unos animales que asisten a la escuela; se les pidió que asociaran aspectos de la lectura con la realidad escolar y lo que perciben como cotidiano en el salón de clases. Para la formulación de las interrogantes hice las siguientes consideraciones.

- Organización del grupo de segundo grado.
- Observaciones de la participación de ellos y de sus compañeros.
- Percepciones del trabajo de la docente en relación a atención, paciencia, orientación.
- Apreciaciones de cómo percibe el trabajo con su grupo y sus compañeros con discapacidad (diferencia e inclusión).
- Impresiones significativas del trabajo en la materia de Formación cívica y ética.

Ambas herramientas fueron significativas para identificar elementos que los alumnos perciben en el aula en relación al trabajo con su compañero sordo. Aun así, considero que las preguntas que se les realizaron a los alumnos después de la

lectura del cuento fueron las que me proporcionaron información acertada para ampliar el bosquejo de mi problemática, pues son más francos al compartir sus impresiones. El cuadro del Apéndice C, expresa la relación entre ambos instrumentos y la *Guía para la inclusión* (Booth y Ainscow, 2015) en su versión más reciente.

En el caso del instrumento dirigido a docente plasmado en el Apéndice D, la Guía para el observador pretendió abarcar aspectos relacionados a la organización del trabajo docente para el aula, su práctica en relación a cómo se atiende a la discapacidad presente en el grupo. Algunas condiciones tomadas en cuenta para el diseño fueron:

- Respeto hacia la diferencia y diversidad del grupo.
- Ajustes realizados para atender situaciones de discapacidad.
- El desarrollo de las situaciones de aprendizaje para favorecer a todo el grupo.

El instrumento fue elaborado para que el director del plantel pudiera realizar anotaciones para su análisis posterior; antes de su aplicación se le explicó la importancia de ser lo más imparcial posible, para otorgar realismo y fidelidad a los datos. En la tabla del Apéndice E, establezco la relación de este instrumento de recogida de información con la *Guía para la educación inclusiva* (Booth y Ainscow 2015).

Ahora procedo a describir los resultados que encontré, descripción que abordo de forma cualitativa y cuantitativa, debido a que las incidencias de los instrumentos, así como una muestra de registros del diario de campo y planificaciones de clase que se han cuantificado para hacer posible su medición.

1.3. Resultados

De la aplicación de los instrumentos sintetizados en el cuadro del Apéndice F, que están orientados a indagar aspectos inclusivos en los estudiantes, se ha encontrado que:

- El 86.3% de los estudiantes no logran establecer similitudes con su compañero con discapacidad y solo lo reconocen el 13.3%; el indicador positivo lo expresaron alumnos que de algún modo presentan situaciones de rezago escolar o capacidades, por ejemplo, la alumna hipoacúsica y el alumno con retraso en el habla. Ello significa que los alumnos “regulares” no perciben de forma tan significativa la exclusión como lo hacen el resto de sus compañeros.
- No es usual que los alumnos trabajen en grupo, siendo la organización individual la predominante en las actividades propuestas por la docente (de diez actividades planeadas solo dos son consideradas para realizarse de forma grupal o en equipo); a su vez es visible el limitado el contacto con la intención de prestar ayuda entre alumnos, incluido el alumno con discapacidad.

Con los resultados de la observación del diario docente y las planeaciones didácticas, se elaboró el instrumento considerado en el Apéndice E que contrasta los resultados de la guía de observación, se comprende entonces que:

- Las actividades que programa la docente no logran ser eficaces al apoyar el aprendizaje de todos los alumnos, pues predomina la organización individual (60%) sobre la socialización (40%); todas son guiadas sin la oportunidad de desarrollarse de forma libre (100%), y el involucramiento de normas y valores durante el transcurso de las actividades no es claro.
- De las planificaciones que se observan, el 80% no manifiestan de forma clara los ajustes curriculares, y si lo hacen no logran demostrarse en la práctica;

además, es limitada la inserción de actividades programadas para atender las barreras para el aprendizaje y la participación.

- El lenguaje que se utiliza la docente y sobre el que se trabaja en las actividades que propone no es adecuado para todos los alumnos, siendo la LSM la apropiada para el alumno con discapacidad auditiva, pero cuya presencia no es sobresaliente ni explícita pues solo se ha tenido registro de su uso en el 2.1% en las planeaciones escolares.

De acuerdo con la información obtenida es relevante señalar que, aunque las prácticas escolares no son expresamente excluyentes, no favorecen la participación de todos los integrantes del grupo, siendo más notables las barreras para la comunicación. Según las observaciones no se le había dado suficiente atención al aprendizaje de la LSM para ofrecer la oportunidad de subsanar esta barrera hasta entonces.

Si la organización del aprendizaje no favorece la interacción social, es evidente que la participación individual es insuficiente para introducir valores y conductas que cimienten actitudes inclusivas en los alumnos, al igual que el conocimiento y relación entre iguales.

1.3.4 Definición del problema

A partir del análisis de los resultados obtenidos de los instrumentos, surgieron elementos que no siempre fueron evidentes para mí, y que a pesar de ello eran constantes durante mi desempeño profesional. En la construcción de mi problema me cuestioné: ¿Es la organización de mi práctica docente una de las razones para que el alumno con discapacidad auditiva sea excluido del grupo escolar? A partir de esta interrogante desglosé las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se puede favorecer el aprendizaje del alumno sordo en un ambiente que favorece la exclusión?

2. ¿Cuáles son los elementos que funcionan como barreras para el aprendizaje y la participación en mi práctica docente?
3. ¿Qué estrategias serían las adecuadas para promover la inclusión y la cooperación en mi práctica y cómo las podría llevar a cabo?

Con estos cuestionamientos me dispuse a indagar sobre otros aspectos que pudieran estar implicados en el problema, de la misma manera que me comencé a plantear posibles soluciones con la perspectiva de la inclusión. Con lo que respecta a la delimitación y definición de mi problema, distinguí que la mayor incidencia en mis resultados está en la organización y ejecución de las actividades en el aula, por lo que definí el problema de la siguiente manera:

- **Mi planeación escolar para el segundo grado de nivel primaria no logra adecuar la práctica docente para favorecer la inclusión del alumno con discapacidad auditiva.**

Es así como percibí que a través de mi trabajo en el aula no alcanzaba a permear en mis alumnos habilidades o competencias para favorecer la inclusión de su compañero sordo, además de dejar pasar una valiosa experiencia de formación y aprendizaje para todo el grupo y para mí como docente.

La inclusión necesita el desarrollo de valores para la comprensión de la diferencia como la empatía, la solidaridad y la equidad; si estos no se abordan en el aula no es probable que se logre una convivencia y conocimiento genuino hacia el compañero con discapacidad. Encontré aquí una importante área de oportunidad para mis alumnos pues ellos ya tenían una predisposición a integrar a su compañero, sobre todo por curiosidad, pero aun requerían orientaciones en el aspecto comunicativo.

El ofrecer la posibilidad de trabajar en grupos otorga al estudiante la experiencia de conocer a sus compañeros y aprender a relacionarse con los demás. En el análisis de mis planeaciones pude percatarme que esta modalidad de trabajo no era la elegida para la organización de clase o se ejecutaba de forma superficial,

pues únicamente me cercioraba de poner a los discentes en “equipos” y de la calidad de su producto final, pero, no de la parte procesual y de socialización. Una de las limitantes para utilizar esta forma de organización para el trabajo en el aula, era que tanto mi alumno sordo, como el resto del grupo, no hallaban una manera funcional de comunicarse, por lo que durante las clases observé que era bastante estresante para el equipo que tuviera a Eloy entre sus integrantes.

Una parte importante de mi problema era comunicación, que en el caso de la sordera el sistema apropiado es la LSM; no obstante, la inserción de esta lengua era muy limitada en mi planeación y en mis actividades áulicas, hecho que reducía la socialización e interacción en el grupo escolar.

Comprendo que para generar la inclusión en mi práctica docente se requiere el trabajo desde diversos componentes, el reflexionar la importancia de incluir a una persona diferente en sus capacidades, desde la comprensión, el conocimiento y la empatía es una competencia para la vida, que estará presente en el actuar de los que serán los futuros ciudadanos e integrantes de una comunidad, pues no solo es importante para el que será incluido, sino para el grupo entero.

1.2.3 El caso de discapacidad auditiva en el aula

Ahora concretamente presento al alumno al que se enfocó este trabajo de investigación. Eloy, es un niño de siete años, diagnosticado con sordera en ambos oídos, siendo un sordo semilingüe¹ pues no domina ninguna lengua de signos convencional. Fue criado en una familia numerosa con su padre y su madre, es el tercer hijo de ambos. Cuando el niño salió de preescolar la familia se mudó a una comunidad más cercana a La Perla, sin embargo, los niños siguieron asistiendo a las escuelas de Macuilácatl Grande, esta situación hace que sea más difícil

¹ Es toda aquella persona que no ha desarrollado a plenitud ninguna lengua, debido a que quedó sordo antes de desarrollar una primera lengua oral y a que tampoco tuvo acceso a una lengua de señas.

trasladarse provocando que en ocasiones Eloy falte a clases. Es de carácter enérgico, obstinado, desordenado y persistente, aunque no muy paciente. Su familia no suele prestarle mucha atención en cuanto a las necesidades en su educación, pero en las necesidades físicas es procurado en todo lo posible.

Se tiene registro por relatos orales de la madre, que su discapacidad tuvo orígenes en el momento del parto (anoxia), y fue diagnosticado como sordo desde sus primeros meses de vida, en charlas posteriores ella se animó a confesarme que dentro de los integrantes de su familia ya han existido casos de sordera, por parte de una tía y de una prima, que se sentía presionada y agobiada por la discapacidad de su hijo y que desconocía como ayudarlo y agregó “no me gustaría que se sintiera solo sin poder hablarnos”. Hasta el inicio de su vida escolar en el segundo grado de preescolar es que la familia empezó a tener conocimiento de la educación para sordos y la LSM, sin embargo, por tiempo y recursos no se le prestó la debida atención. Su comunicación con Eloy fue mediante un sistema de signos simplificado, gestos y contacto físico.

Su relación con el resto del grupo está marcada por su discapacidad, es frecuente que trate de llamar la atención de sus compañeros de modos bruscos a los que ellos no están acostumbrados, como golpes ligeros en la espalda o gritos. Le molesta trabajar en equipo, pues le gustaría ocuparse de todo. Hay compañeros sobre todo niñas, con los que se muestra reacio a relacionarse. Coincide sobre todo con varones, especialmente con dos compañeros que tienen un primo sordo, con ellos he podido apreciar que se comunica con señas, aunque no siempre le entienden, lo cual lo desespera. Muestra dificultades para regular su conducta y apegarse a las reglas que la mayoría del grupo obedece, por ejemplo, respetar los turnos para ir al baño o comer en horas de clase. En algunas ocasiones ha registrado actitudes violentas hacia su hermana en el aula cuando ella acude a recogerlo, que usualmente son originadas porque él olvida algo o en un intento de su hermana por llamarle la atención.

Estos son los elementos del contexto de mi práctica docente que me parecen relevantes para enmarcar mi tema de investigación, de ellos devienen condiciones que afectan directamente mi trabajo en el aula y que repercuten como barreras para el aprendizaje y la participación para el grupo de segundo grado, lo que explico detalladamente en el siguiente apartado.

1.4 Propósitos

La investigación e intervención de este trabajo en la práctica docente, tiene diversos propósitos, uno general y otros específicos:

Propósito general:

- Generar una práctica docente incluyente en el aula del segundo grado, que atienda la discapacidad auditiva.

Propósitos específicos:

- Organizar y adaptar los contenidos curriculares y dinámicas de la clase para incluir la presencia de discapacidad auditiva entre el grupo.
- Aprender la LSM e integrarla en el currículo a trabajar con el grupo escolar, para favorecer la comunicación con el alumno sordo.
- Desarrollar competencias inclusivas en los alumnos de segundo grado de la primaria Makuilxochitl, para relacionarse con actitudes y valores que favorezcan la inclusión.
- Asistir a la familia del alumno con discapacidad sobre la importancia de su participación en la educación del alumno sordo.
- Identificar barreras para la práctica docente incluyente y el aprendizaje y la participación en el alumno con discapacidad.
- Construir prácticas inclusivas y cooperativas en la docente.

La discapacidad ha estado en constante modificación desde aspectos normativos y gubernamentales, en la siguiente parte refiero algunos documentos que me parecen sustanciales conocer para alcanzar los propósitos definidos.

1.5 Normatividad y políticas públicas

El tema de discapacidad no es ajeno a las leyes nacionales e internacionales, pues como medida contra la discriminación se ha normado en ámbitos diversos, me centraré en lo que atañe al aspecto educativo y debido a que el tema de discriminación está relacionado a inclusión, también consideraré otras fuentes que se refieren al tema.

1.5.1 Políticas públicas internacionales

El aspecto legal de la discapacidad está contemplado en los organismos internacionales donde México forma parte como miembro, por lo que está en la obligación de acatar, conocer y respetar los tratados y convenios que se hacen en cada organización.

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo es un acuerdo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) pactado en el año 2006, el contenido se enfoca en que los países miembros reconozcan y reafirmen los derechos inalienables y libertades de las personas con discapacidad en diversos ámbitos de la sociedad. Específicamente en educación se expresa de la siguiente manera:

Al hacer efectivo este derecho (educación), los Estados Partes asegurarán que:

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

b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;

c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales (ONU, 2006:20).

Se precisa sobre todo el carácter de que no puede haber exclusión por discriminación, la obligatoriedad de recibir una educación de calidad y adecuada a las necesidades del educando, específica además el uso de los ajustes razonables, instrumento utilizado para la adaptación curricular, pedagógica, entre otros, por lo que México tiene por obligación incluir explícitamente en sus políticas y leyes los derechos de personas con discapacidad.

Asimismo, en el caso específico de las personas sordas, el documento toma en cuenta en dos incisos en particular, con precisiones en el área de comunicación como lo son:

b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas; c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social (ONU, 2006:20).

Con ello se pretende que las personas con alguna discapacidad puedan disfrutar de una educación acorde a su situación; para el caso específico de este trabajo de investigación se señala el tema debido a que Eloy requería aprender una lengua apropiada para comunicarse, así como sus compañeros de clase y la docente, ello para promover las relaciones entre pares y cumplir la función comunicativa y socializadora de la escuela y respecto a los aprendizajes.

Así como México es miembro de la ONU, también forma parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS), que en el 2011 presentó el *Informe*

Mundial sobre Discapacidad, proponiendo medidas para que todas las partes interesadas, y hace un especial énfasis en las recomendaciones hacia los gobiernos, pongan un especial esfuerzo para que las necesidades de las personas con discapacidad sean consideradas en los diversos ámbitos sociales, algunas de estas sugerencias son:

Recomendación 1: Posibilitar el acceso a todos los sistemas y servicios convencionales. Por medio del proceso de transversalización de la discapacidad, los gobiernos y otras partes interesadas afrontan los obstáculos que impiden que las personas con discapacidad participen, en condiciones de igualdad con otros, en cualquier actividad o servicio previstos para la población general, como educación, salud, empleo y servicios sociales. Para conseguirlo, pueden estar indicados cambios de leyes, políticas, instituciones y entornos (OMS, 2011:19).

Esta recomendación está centrada en que las personas con discapacidades puedan acceder a los servicios destinados a la población por los gobiernos; es importante remarcar que muchas veces, como en el caso de la educación, no se les niega el servicio, sin embargo, no puede otorgarse de manera efectiva debido a que se siguen presentando limitantes en el contexto como la falta de capacitación de los maestros, entre otras. En el caso mexicano existen leyes para atender estas situaciones y más adelante me referiré a algunas; no obstante, aun con las leyes formuladas y puestas en función, es difícil que se cumplan por el grado de complejidad que representan.

La UNESCO es uno de los organismos en los que México es parte y que también se han pronunciado en favor de los derechos de las personas con discapacidad. Uno de los documentos que se desprende de la UNESCO es la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* el cual señala en una de sus partes: “Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo” (UNESCO, 1990:5).

Por personas impedidas se refiere a personas con alguna discapacidad y la atención que requieren en la educación básica y para el acceso a la educación. Por lo que después de estos ejemplos, los cuales me parecen lo más representativos del marco internacional, se puede llegar al termino de que la educación especial esta explícitamente normada para que, en cada país, realicen los ajustes y legislaciones pertinentes para garantizar la educación de calidad y gratuita a las personas con discapacidad. Prosiguiendo del orden internacional al nacional corresponde señalar el trabajo que se ha hecho en México en el tema de la discapacidad e inclusión.

1.5.2 Políticas públicas nacionales

En el aspecto nacional la discapacidad en el ámbito de la educación, ha sido atendida en diversos documentos, leyes y acuerdos, como en la Constitución política de México, Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad, Ley General de Educación, Normas de control escolar, Acuerdo 592 (SEP, 2011a), Acuerdo 696 de Evaluación y Plan nacional de desarrollo 2013-2018, en el Programa sectorial de educación 2013-2018, y finalmente el aspecto de política pública que es la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB).

En cada uno de estos documentos se hace énfasis en la importancia de respetar los derechos de las personas con discapacidad a la educación de calidad e inclusiva, que atienda sus necesidades particulares, además de integrarse con dignidad dentro de diversos entornos sociales. México ha legislado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:

Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado-Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2017:5).

Lo concreto de la frase “toda persona” a la que hace referencia este apartado del artículo tercero, no deja cabida a ninguna duda de la ilegalidad de la exclusión por cualquier motivo como discapacidad, lengua o alguna otra en el espacio educativo, otorgando por consiguiente la obligatoriedad de la educación.

Ahora bien, en nuestro país también existe la *Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad*, decretada en el 2011 durante el mandato del presidente Felipe Calderón, esta detalla los derechos de las personas con discapacidad, desde los ámbitos sociales, médicos, laborales, educativos, entre otros, como lo especifica el siguiente fragmento encontrado al principio de la ya mencionada ley.

Su objeto es reglamentar en lo conducente, el Artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos estableciendo las condiciones en las que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades (*Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad*, 2011: 1).

El aspecto educativo está contemplado legalmente desde dos perspectivas en la misma ley: la educación especial y la educación inclusiva. La primera definida de la siguiente manera: “destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género” (*Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad* 2011:2). Se mencionan las personas objetivo y la manera en que deberán ser atendidas.

El término educación especial no deberá ser confundido con la educación inclusiva cuya definición también está incluida en el estatuto, y que se entiende por lo siguiente: “Es la educación que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de

métodos, técnicas y materiales específicos” (Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad 2011:2). La inclusividad de la educación es una característica para combatir la discriminación pues si una persona con discapacidad tiene requerimientos específicos, se hacen adecuaciones para llevar una vida escolar con normalidad y dignidad, sin que su discapacidad sea una barrera para su desarrollo.

En la ley, las adecuaciones y modificaciones apropiadas para las personas con discapacidad se formulan para nivelar circunstancias y entornos según la necesidad de la persona:

Se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad 2011:3).

Las modificaciones y adecuaciones a las que se refiere son aplicadas también en el ámbito educativo, donde los contenidos, materiales, didáctica y otros más deben ser adaptados por el docente para que puedan utilizarse en el alumno con discapacidad y en el resto del grupo; se hace un especial énfasis en la condición de igualdad de derechos y libertades.

La Ley General de Educación, norma aspectos educativos en pro de beneficiar y mejorar este servicio, concretamente en los “ajustes razonables” dirigidos a la educación en personas con discapacidad:

Tratándose de personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, se favorecerá su atención en los planteles de educación básica, sin que esto cancele su posibilidad de acceder a las diversas modalidades de educación especial atendiendo a sus necesidades. Se realizarán ajustes razonables y se aplicarán métodos, técnicas, materiales específicos y las medidas de apoyo necesarias para garantizar la satisfacción de las necesidades

básicas de aprendizaje de los alumnos y el máximo desarrollo de su potencial para la autónoma integración a la vida social y productiva (Ley General de Educación, 2017:19).

La ley propone que la permanencia de personas con discapacidad en la Educación Básica no significa el desprendimiento total de educación especial; a pesar de ello es común que la ley tenga alcances limitados en el sentido de que no todas las escuelas cuentan con este apoyo, como en el caso de la mía. En el caso de la acción docente la normatividad plantea: “La formación y capacitación de maestros promoverá la educación inclusiva y desarrollará las competencias necesarias para su adecuada atención” (Ley General de Educación 2017:19), es adecuado considerarlo y muy importante plasmarlo en la Ley, pero debe ponerse en acción; en seis años de experiencia que tengo como docente frente a grupo, no he recibido formación o capacitación por parte de las autoridades educativas correspondientes en un tema tan importante como lo es la inclusión.

Las reformas hechas en materia educativa se relacionan con la RIEB, esta surge como una articulación de la educación básica y la expongo de manera más amplia en el apartado específico siguiente.

1.5.2.1 La Reforma Integral de la Educación Básica

La reforma se plantea desde el Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011a), publicación creada con la finalidad de establecer el enfoque de los planes de estudio, entre otros documentos normativos. Sobre la diferencia y de la diversidad como parte de sus características establece:

El Plan de estudios es de observancia nacional y reconoce que la equidad en la Educación Básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contextos diferenciados. En las escuelas, la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa. También reconoce que cada estudiante

cuenta con aprendizajes para compartir y usar, por lo que busca que se asuman como responsables de sus acciones y actitudes para continuar aprendiendo. En este sentido, el aprendizaje de cada alumno y del grupo se enriquece en y con la interacción social y cultural; con retos intelectuales, sociales, afectivos y físicos, y en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo (SEP, 2011a:19).

Con ello otorga una pauta para que la educación básica se dirija desde un marco de respeto a los derechos humanos de educación e igualdad, donde el aporte de cada individuo pueda apreciarse como algo valioso hacia toda la comunidad. El propósito de orientar las acciones en favor de la calidad educativa es el objetivo para el que fue organizada esta reforma, las sustenta en doce Principios pedagógicos, de los cuales tres se relacionan al problema en el que me enfoco, el primero es: “Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje” (2011a:26). Desde este principio se espera que los docentes consideren las singularidades de cada uno de los discentes para integrarlos a su propio de aprendizaje:

En este sentido, es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen; es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos, comprender cómo aprende el que aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés (SEP, 2011a:26).

Entender estas características de los alumnos, beneficia la participación de todos y su involucramiento activo en los procesos formativos; ahora bien estas situaciones se deben plasmar en la organización de las actividades y el currículo, es por ello que referencio el segundo principio pedagógico que reza: “Planificar para potenciar el aprendizaje” (SEP, 2011a:27); este tiene por objetivo que la planificación observe de manera clara elementos curriculares adecuados para el trabajo por competencias y que su vez presente actividades desafiantes e interesantes para los alumnos desarrollándolas en un contexto realista y familiar.

El octavo principio pedagógico, expone textualmente “Favorecer la inclusión para atender a la diversidad” (SEP, 2011a:35); este pretende asegurar la educación pertinente e inclusiva en cada persona como el derecho inalienable que es:

- Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.
- Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes (SEP, 2011a:38).

1.5.2.2 Enfoque inclusivo en el segundo grado

El primer documento que estructura la RIEB es el *Plan de estudios 2011*, donde establece el trabajo por competencias. La competencia para la vida que favorece la inclusión corresponde a “Competencias para la vida en sociedad” la cual busca que el alumno pueda desenvolverse como un miembro de la sociedad, empático, sensible, honesto y competente para como futuro ciudadano (SEP, 2011a:38, 39)

El Programa de estudio 2011. Guía para el Maestro Segundo grado, (SEP, 2011b) es el que me propongo a describir desde la materia transversal de Formación Cívica y Ética, la cual es la principal asignatura en la que se vierte el aspecto ético y actitudinal de la práctica docente. Uno de los propósitos de ésta es que los alumnos adquieran elementos de una cultura política democrática, por medio de la participación activa en asuntos de interés colectivo, para la construcción de formas de vida incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias que enriquezcan su sentido de pertenencia a su comunidad, a su país y a la humanidad. Los principios que la rigen están basados en la persona para ser parte de una sociedad y a su vez individuo en la misma.

La asignatura de Formación Cívica y Ética (SEP, 2011b) a menudo se ve fragmentada y sin relación con las demás, sin embargo, es la pieza fundamental para asignar humanismo y empatía en el trabajo en el aula durante el desarrollo de

las demás asignaturas, pues no se debe olvidar que el alumno es un ser que se relaciona con otros seres y es parte de la sociedad, por lo que es deber de la escuela el administrar la oportunidad de aprender a convivir de forma empática, equitativa e inclusiva (ver Apéndice H).

Los aspectos docentes que favorecen la inclusión son tomados desde el *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docente* (SEP, 2017b), estos se organizan desde cinco dimensiones las cuales describen los dominios que debería tener el desempeño docente, que a su vez se organizan en parámetros en indicadores. Para fines de clasificación he concentrado en su totalidad aquellas competencias en el cuadro que se puede revisar como Apéndice G. A continuación, describo las que me parecen más relevantes.

1.5.2.1.1 Competencias docentes favorables para la inclusión

Para determinar cuáles eran las competencias docentes que requería para mejorar mi práctica en el aula, me remití a revisar el documento *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos docentes* (SEP, 2017b), el cual elegí debido a la sistematización de los perfiles.

Seleccioné las dimensiones 1, 2 y 4, pues consideré su relación con mi problemática en el aula, mi desempeño docente y la situación particular del alumno con discapacidad y su participación en el grupo escolar. A su vez estas dimensiones me orientaron para articular el análisis de mi práctica docente en el apartado referido a la definición de mi problemática pedagógica.

Dimensión 1: Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender. Uno de los parámetros de esta dimensión informa acerca de los procesos de desarrollo de aprendizaje de los alumnos, en donde el docente es responsable de reconocer e incorporar las necesidades de los alumnos en el trabajo en el aula y así potenciar su aprendizaje (SEP, 2017b:54).

Dimensión 2: Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente. Esta dimensión se centra en la organización de los aprendizajes y las situaciones de aprendizaje, estrategias, evaluación formativa y ambientes escolares que favorezcan a todos los alumnos, teniendo en cuenta los objetivos, la organización del trabajo cooperativo, uso de recursos y materiales pertinentes al alumnado y a favorecer actitudes de respeto, diálogo e inclusión (SEP, 2017b:55).

Dimensión 4: Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos. Que el docente conozca los fundamentos legales de su práctica y que ésta se realice con apego a ellos. Esclarece las responsabilidades éticas y morales de servidor público de la educación, de proporcionar una educación de calidad para que todos los alumnos aprendan. Establece el manejo del docente para favorecer la inclusión y equidad. Es capaz de reconocer las barreras para el aprendizaje que puedan enfrentar los alumnos y minimizarlas o eliminarlas (SEP, 2017b:57).

El manejo del docente para integrar estas competencias en su práctica, asegura que ésta sea pertinente, inclusiva, ética y que busque potenciar el aprendizaje de todos sus alumnos. Procedo a continuación a revisar aspectos relacionados a la materia de formación cívica y ética, la cual actúa como el aspecto medular e interdisciplinar de la práctica al observar componentes actitudinales, éticos y morales.

1.6 Justificación

Ante la discapacidad de un alumno, las razones que me llevaron a inclinarme por una investigación-acción, conjuntando temas de la diferencia, la inclusión escolar, la discriminación, la cooperatividad y las relaciones interpersonales, surgieron en mi práctica docente cotidiana, pues día a día observaba situaciones que profesionalmente me hacían sentirme disminuida para actuar de forma pertinente.

Consideré en algún momento que no era capaz de lograr un aprendizaje significativo (hacer, conocer y ser), entre mis estudiantes; por ello, al reflexionar introspectivamente en qué debía realizar para mejorar, me percaté de que los cambios se centraban en mí como docente y que también existían factores que, aunque no estaban totalmente a mi alcance modificar, influían en las dificultades de mi práctica.

En ese sentido, el primer aspecto que tuve que revalorar fue el de mi competencia como docente; nunca había atendido a un alumno con discapacidad, por lo que mis conocimientos relacionados a la sordera o a la educación inclusiva eran limitados; por supuesto, en mi formación profesional de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena plan 1990, se abordó brevemente el tema, sin embargo, el enfoque fue más intercultural que de discapacidad o diferencia; al final llegué a la conclusión de que para atender a mi alumno requería el esfuerzo para aprender nuevas estrategias y conceptos, es decir, de ampliar mi perfil docente.

La importancia de reaprender y modificar mi trabajo en el aula parte desde la reflexión de los extractos legales, morales y éticos en los que sustentó mi trabajo. En el aspecto legal y después de una breve revisión del orden jurídico de la nación mexicana, referido a la educación especial y para las personas con discapacidad; no atender al alumno con discapacidad como lo requiere, representaría no solo irresponsabilidad, también es negligencia y un delito. La cuestión moral se relaciona principalmente con la caridad y compasión de la comunidad, y en el ámbito legal el reconocimiento del derecho a la educación inclusiva.

Desde mi ética como profesional de la educación se hicieron presentes dudas, temores y necesidades en mis capacidades docentes, por lo que al principio intenté negar el problema; tuvieron que pasar momentos de reflexión e investigación para percibir la trascendencia de mi trabajo con este alumno, pues para él representaría una oportunidad para comunicarse y relacionarse con los demás, empezar a construir las bases para su educación formal y acceder a un sistema

comunicativo de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje, aún si en un principio él o su familia no tuviera estas expectativas. Considero que esta es la principal justificación para realizar el proyecto de investigación acción, puesto que se centró en el aprendizaje del alumno para cambiar mi práctica docente.

Razoné entonces que mi práctica no sólo se remitía a atender un alumno, y es por ello que durante el planteamiento de mi trabajo de investigación consideré a todo el grupo, pues ellos aprendían al lado de su compañero con discapacidad, una diferencia que ellos eran capaces de percibir, más no de interpretar desde una perspectiva inclusiva y, sin embargo, siempre tuvieron la disposición de relacionarse con él situación que consideré favorable para la investigación - acción.

En otro punto de vista, desde el principio percibí que un trabajo de investigación relacionado a la inclusión y la discapacidad, y rural es especialmente relevante, pues es común invisibilizar cotidianamente a los alumnos con discapacidades y sus necesidades, pretendiendo que se les atiende educativamente cuando únicamente se simula, permitiéndoles el ingreso, integrándolos a un grupo escolar, sin adecuar la docencia, el currículo o la infraestructura. Si me he vertido en este tema es porque conocía de primera mano el reto que representa para cualquier docente de educación básica, con nulos o limitados conocimientos sobre especificaciones de una discapacidad, en este caso de una lengua ajena a la mía que es la LSM, y una cultura y visión tan extraña como me pareció inicialmente la cultura sorda, pero que, aun con ello, es posible conciliar el trabajo docente con estos alumnos y lo que necesitan para aprender.

Reconozco que como profesionales de la educación se puede abrir el panorama no solo al saber hacer y saber conocer sino también al saber convivir y comprender a aquellos que desde el desconocimiento consideramos diferentes. Por ello la respuesta acerca de por qué desarrollar esta tesis parte de considerar a Eloy como una persona que aprende a desenvolverse en su contexto y quien necesita comunicarse; para sus compañeros de salón, para su familia, en la escuela y en la comunidad, con las personas que se relaciona. Antes Eloy estaba en un sistema

escolar con insuficiencias y carencias, que no había tenido la capacidad de proporcionar la educación inclusiva que se propone. En las siguientes páginas relataré cómo fue posible atenderlo en el mismo salón de clases, transformado mi práctica docente, la actitud de los demás alumnos y el contexto áulico y escolar de Eloy.

CAPÍTULO DOS

Fundamentación teórica, conceptual y filosófica

Con el fin de adentrarme en la complejidad que representa para mi práctica docente la problemática a la que me enfrento, presento los conceptos que desde mi perspectiva profesional considero pertinentes conocer, trabajar y desarrollar; estos se desenvuelven hacia una comprensión de la diferencia, la discapacidad y su presencia en el ámbito escolar en la educación básica del primer ciclo de primaria; es por ello que en primera instancia explico lo que es la discapacidad, pues la razón del presente trabajo de investigación deviene de la situación de atender a un alumno con discapacidad auditiva.

2.1 La discapacidad

La Organización Mundial de la Salud (OMS), en su *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*, expone en su esquema las siguientes definiciones:

- La enfermedad es una situación intrínseca que abarca cualquier tipo de enfermedad, trastorno o accidente.

- La deficiencia es la exteriorización directa de las consecuencias de la enfermedad y se manifiesta tanto en los órganos del cuerpo como en sus funciones (incluidas las psicológicas).

- La discapacidad es la objetivación de la deficiencia en el sujeto y con una repercusión directa en su capacidad de realizar actividades en los términos considerados normales para cualquier sujeto de sus características (edad, género).

- La minusvalía es la socialización de la problemática causada en un sujeto por las consecuencias de una enfermedad, manifestada a través de la deficiencia y/o la discapacidad, y que afecta al desempeño del rol social que le es propio (Egea y Sarabia, 2001:16).

Encuentro oportunas estas definiciones para ordenar las implicaciones de mi práctica docente en lo que refiere a la discapacidad; en mi caso de estudio la sordera es una representación de las limitantes de Eloy en las actividades que realiza y del grupo para encontrar una forma de comunicarse con él. Por otra parte, la minusvalía la retomo como las repercusiones sociales desde la discapacidad del alumno, que le impide la comunicación con el grupo social en el que se desenvuelve (grupo escolar). Es decir, como docente es evidente que no se hace un tratamiento de las limitantes sensoriales del alumno, sin embargo, desde la educación del discapacitado y del grupo social donde está inmerso se puede intervenir para disminuir las limitantes.

Para comprender mejor las implicaciones de la discapacidad la *Guía para la Educación pertinente e inclusiva* (SEP, 2013a) introduce el modelo social como una forma de explicar la diversidad no desde un punto de vista médico donde se favorece la segregación y exclusión, sino social como una oportunidad de transformación, puntualmente señala:

Desde el modelo social de la discapacidad, ésta se explica como la imposibilidad de la sociedad para responder a las necesidades de las personas con “deficiencias” comprobadas o percibidas, sin importar sus causas. Es decir, el posicionamiento teórico, político y social de este modelo reconoce la discapacidad como algo no causado por las limitaciones funcionales, físicas o psicológicas de las personas, sino por el fracaso de la sociedad en suprimir las barreras y las restricciones sociales que los “incapacitan” (SEP, 2013a:29).

Entonces se entiende que la responsabilidad de disminuir los obstáculos para la persona con discapacidad no avoca únicamente al sordo como linealmente y por muchos años se ha pensado, sino que otorga una tarea compartida para la sociedad para favorecer la participación e inclusión de todos.

2.2 La discapacidad auditiva: Sordera

En el presente apartado se revisarán los conceptos básicos sobre la discapacidad auditiva y cuáles son los alcances de la misma en los ámbitos escolares, familiares y psicológicos, cuestión que es pertinente conocer para comprender situaciones de comunicación, lenguaje, actitudes y vías de acción para la atención de personas con estas características. Para un docente que requiere atender a un alumno con discapacidad auditiva es sumamente importante conocer cuáles son las presentaciones de esta diferencia y comprender sus alcances y manifestaciones, pues solo de esta manera podrá tomar decisiones pertinentes e informadas para el alumno en cuestión y el grupo escolar.

2.2.1 La discapacidad auditiva y sus clasificaciones

Antes de la abordar descripciones más complejas a lo que refiere la discapacidad auditiva conviene saber lo que es definido como audición: “La audición significa oír y comprender lo que se dice, y resulta indispensable para la comunicación” (CONAFE, 2010:16), para ello utiliza el oído lo cual sintetizado se compone como:

Aparato que recoge ondas o vibraciones sonoras que circulan por el aire, que actúa como caja de resonancia, que transforma esas ondas en movimiento y, por último, en impulsos nerviosos que cuando llegan al cerebro son procesados e interpretados (Fernández y Arco, 2004:278).

Históricamente se ha nombrado a los discapacitados auditivos en cualquier nivel como “deficiente auditivo”, “minusválido auditivo” o “sordomudo”, en los contextos populares aún son utilizados muchos de ellos, no obstante, en el ámbito educativo se ha trabajado para normalizar denominativos más precisos como sordera o hipoacusia, estos términos nombran sobre todo los grados de pérdida auditiva que describiré a continuación.

La pérdida auditiva tiene diversas clasificaciones, estas son importantes porque otorgan un panorama específico a determinadas características con respecto al nivel auditivo y que repercute directamente en su desarrollo social o ajustes apropiadas a sus necesidades educativas. Los autores Fernández y Arco, organizan parte de sus clasificaciones según el nivel de audición funcional, siendo la primera clasificación la denominada como hipoacusia y que cuenta con los siguientes rasgos:

La audición es deficiente pero potencialmente funcional para la vida diaria, con independencia del uso o no de prótesis. A pesar de la pérdida auditiva, el funcionamiento y el ajuste, espontáneos o con ligeras intervenciones, al medio oral habitual pueden ser normales. Algunos aspectos importantes en esta variante implican que el sujeto podrá adquirir el lenguaje oral por vía auditiva. Este lenguaje también podrá contener deficiencias, pero, en definitiva, será funcional (Fernández y Arco, 2004:279).

Por otra parte, la definición ligada a la sordera² enfrenta diferentes particularidades a nivel comunicativo, que es la siguiente:

Frente a la variante anterior se situarían aquellas en las que la pérdida impide el desarrollo adaptativo a través de la oralidad. La deficiencia en la audición dificulta o no permite la adaptación ni el ajuste del sujeto a determinados ambientes sociales mediante el lenguaje oral, y el uso de prótesis no supone una solución (Fernández y Arco, 2004:280).

Ello repercute directamente en la comunicación y es el caso particular del alumno que está presente en mi grupo escolar, pues sus capacidades no son propicias para desarrollar y comunicarse mediante el habla.

Otro sistema de clasificación que concierne a la deficiencia auditiva es determinado por el momento en que esta pérdida se presenta en el sujeto, pues dependiendo del momento su manejo del lenguaje será diferente. La deficiencia

² Por razones de redacción utilizó la palabra sordera y discapacidad auditiva como sinónimos.

prelingüística o prelocutiva definida por Torres y citada por Fernández y Arco es cuando el momento de la pérdida auditiva fue “previo al desarrollo de las habilidades básicas de comunicación hablada” (2004:283). Este es el caso con el alumno en el que se centra este trabajo de tesis, pues al tener una pérdida congénita nunca llegó a utilizar el canal oral como medio de comunicación.

Por otra parte, la pérdida poslingüística o poslocutiva corresponde cuando la pérdida auditiva se produce después de haber desarrollado, “aunque sea mínimamente habilidades básicas de comunicación por el canal auditivo, es decir después de los cinco años de edad” (Fernández y Arco, 2004:284). Conviene revisar ambos términos pues las estrategias de intervención educativa, logopédica y de aprendizaje de sistemas alternativos como la LSM difiere en ambos casos, tomando entonces para intereses de este trabajo las acciones orientadas a un sordo en situación prelingüística.

2.2.2 Desarrollo educativo de las personas sordas

El perfil docente que maneja la RIEB otorga un panorama amplísimo sobre las áreas donde un profesor debe desempeñarse de manera idónea, su primera dimensión menciona que: “Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender” (SEP, 2017b:29), lo que conlleva a que el profesional domine los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños que atiende, así como la influencia social y cultural en los mismos y reconocer las necesidades que tienen los discentes.

Para determinar las acciones a realizar en el aula es necesario que el docente conozca a sus alumnos, cada uno de ellos presentan particularidades y necesidades específicas, lo que conlleva a que el profesional de la educación domine los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños que atiende, así como la influencia social y cultural en los mismos para ello fue necesario reforzar mi perfil docente en aspectos relacionados a la situación particular de mi aula.

En el caso específico de las personas con discapacidad auditiva presentan características que se describen a continuación.

Los niños con dificultades en la audición siguen las mismas secuencias de desarrollo psicológico y comportamental que los niños con una audición normal. La única característica asociada al desarrollo de los niños que presentan pérdidas auditivas es una cierta lentitud en su desarrollo, que dependerá del grado de dificultad auditiva (Fernández y Arco, 2004:292).

Con respecto al desarrollo de aprendizajes académicos los mismos autores expresan que son frecuentes los retrasos en el desarrollo de aprendizajes académicos; por ejemplo, la lectura y, en menor grado, la escritura. Es decir que, si bien los procesos psicológicos y mentales de un niño sordo con un niño oyente no suelen diferir, en lo que respecta al desarrollo académico si puede haber un retraso si se le compara al primero con el segundo, y solamente si se ciñe de forma rígida a los planteamientos de un plan escolar sin adaptaciones a la discapacidad.

Puedo externar que he identificado coincidencias en estas características tanto en mi alumno Eloy, como en el de otro alumno que he observado e investigado que es Hugo de cuarto grado de primaria; ambos son sordos, pero Hugo tiene un manejo parcial de la LSM, y su proceso lectoescritor aún es inconcluso; a su vez Eloy presenta dificultades motrices para procesar información escrita y producir textos aun si son pequeños. Tiene sentido, ambas expresiones les son ajenas pues tienen relación directa con la oralidad, habilidad que ambos no obtuvieron y cuyo procesamiento para la lectura y la escritura es fundamental.

En la tabla del Anexo 2 “Mitos e ideas infundadas sobre la personalidad y el desarrollo y el desarrollo psicológico de los niños con dificultades auditivas”, basada en los estudios de Fernández y Arco (2004), describe aspectos que comúnmente son asociados a niños sordos o hipoacúsica, tales como la introversión, sentimientos de inferioridad, problemas en el desarrollo emocional, menor autodominio entre otros; no obstante, estas proyecciones a menudo son infundadas pero socialmente aceptadas, es preciso ser cuidadoso para no simplificar

situaciones o al sujeto de estudio, debido a que eso puede empañar una visión objetivo o crear bajas expectativas de logro.

2.2.3 La comunicación, el lenguaje y la sordera

El tema que atañe a esta tesis es sobre la comunicación en los procesos de socialización y lenguaje. En el caso de las personas sordas su canal comunicativo difiere de los oyentes pues se comunican sobre todo de forma visual, y en el carácter formal mediante configuraciones signadas como la LSM. Esto es coincidente con la siguiente idea:

Quizá el área de desarrollo infantil donde se observen de forma más significativa los efectos de la pérdida auditiva sea, por aplastante lógica, la topografía y funcionalidad (aparte de otros parámetros) del comportamiento verbal, esto es, el lenguaje y la comunicación (Fernández y Arco, 2004:94).

Por otra parte, la *Guía-Cuaderno 2: atención Educativa de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva*, cita a la *Ley general para la inclusión de personas con discapacidad* para catalogar aspectos de la persona sorda:

Se define a las personas sordas como aquella que tiene alguna deficiencia del sentido auditivo que le impida sostener una comunicación y socialización regular fluida en lengua oral y reconoce tres grupos de sordos: los sordos señantes, los hablantes y los semilingües (SEP, 2013b:17).

En esta definición se introduce las categorías que puede tener una persona sorda según el nivel de comunicación que posea. La *Guía* retoma al autor Fridman B., para explicarlas. Por *Sordo señante* se entiende que es una persona capaz de utilizar el lenguaje de señas de una comunidad de sordos y se apegan a esta cultura, por *Sordo hablante* se le conoce al individuo que en tiene la lengua oral como primera lengua y que pese a su discapacidad se asumen como parte de la comunidad oyente. Los *Sordos semilingües* “son aquellas personas que no han

desarrollado a plenitud ninguna lengua, debido a que quedaron sordas antes de consolidar una primera lengua oral y que no han tenido acceso al aprendizaje de una lengua de señas” (Fridman citado en SEP, 2013b:17).

Es muy importante conocer cuál es la categoría a la que una persona sorda corresponde, pues solamente de esta manera se sabrá su nivel de desarrollo y como el mismo se puede estimular; en el caso de Eloy, por ejemplo, se lo denomina sordo semilingüe, ya que no es capaz de expresarse de forma oral, debido a que es sordo de nacimiento y las señas que maneja no corresponden a ninguna comunidad de sordos, como podría ser la LSM, sino que son señas que él utiliza de forma personal.

Es así que en el ámbito educativo es fundamental conocer estos aspectos debido a la importancia del lenguaje para el desarrollo infantil y como afecta la comunicación para el estudiante sordo y las personas que lo rodean en su vida escolar y comunitaria. Asimismo, es esencial para la socialización, la expresión y el proceso de formación de comportamiento acorde a las normas sociales.

Las causas de la discapacidad auditiva son amplias y variadas, debido a que responden a razones clínicas o médicas (*cfr.*, SEP, 2012a), más que educativas, no las abordo con amplitud; la pérdida auditiva se clasifica de acuerdo a la intensidad que logre percibir una persona, esto únicamente puede conocerse por medio de un estudio clínico; en el caso de Eloy, no fue diagnosticado clínicamente, lo cual también hace innecesario extenderme en la explicación sobre las causas de la sordera.

Para la persona sorda el contacto con la lengua oral tiene efectos en la percepción, comprensión y emisión, dependiendo del grado en que logre percibirla, continuando con la fuente, sustenta que: “Cuando la pérdida es de media a profunda el niño o la niña puede perderse desde el 50% hasta el 100% de una conversación” (SEP, 2013b:23). Es por esto que la comunicación oral al menos en este caso de investigación queda descartada, pues Eloy no es capaz de percibirla, y es el canal visual su principal medio de comunicación.

Es muy importante señalar el impacto de esta situación en un aula, la autora Silvia Romero comenta:

Estos aspectos cobran relevancia dentro de un 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 (Romero, citada en SEP, 2013b:24).

Los aspectos que menciona la autora surgen como un impedimento para la comunicación efectiva para los niños; el lenguaje oral no es una opción para la comunicación por el evidente impedimento, y el canal visual se manifiesta como la opción más viable para el sordo, así como surge la lengua de señas para su uso en el ámbito donde se le requiera, la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, la define como:

LSM. 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 (2017:3)

La Guía para la Educación pertinente e inclusiva, proporcionada por la SEP, agrega: “Dicha lengua cubre los niveles: fonológico, sintáctico, morfológico, semántico y pragmático como cualquier lengua. Otra característica es que tiene una estructura independiente del español, es decir, la LSM no es una representación señada del español” (2013b:33), a partir de estas puntualizaciones es como queda claro para mí, que en el aprendizaje y la socialización del niño sordo en la escuela debe considerarse el trabajo y desarrollo de la LSM; ahora bien si la trasladamos y contrastamos hacia el aspecto de la minusvalía, ésta no solo es necesaria para trabajar con el alumno con discapacidad sino también con aquellos que rodean su entorno social, que en el ámbito escolar son sus compañeros de clase.

Bajo este planteamiento se entiende que, de no trabajar con la LSM con el grupo escolar en donde está inmerso el discente con discapacidad, surgiría una

limitante. Las barreras para el aprendizaje y la participación son un concepto que surge desde la integración educativa y la educación especial, un antecedente de la inclusión, que se abordara en los apartados sucesivos.

2.2.4 La sordera y la socialización

La escuela es un espacio social, donde los individuos no solo asisten con intención de formarse académicamente sino también para crear relaciones, así como desarrollar valores y actitudes favorables para la convivencia en sociedad. Es por ello que considero adecuado el incluir un apartado a las formas en las que un sordo socializa, especialmente con individuos que son oyentes, como en la situación presente en mi práctica docente. Al respecto encuentro la siguiente aclaración:

La pérdida auditiva implica un déficit paralelo en el desarrollo del lenguaje, que a su vez está íntimamente ligado a posibles problemas de comunicación. Teniendo en cuenta que las relaciones sociales se basan igualmente en la comunicación, serán de esperar complicaciones y dificultades en la interacción social (Fernández y Arco, 2004:297).

Encuentro coincidencias con mis observaciones al respecto, pues al haber una brecha en la comunicación, los alumnos presentaban actitudes desde la incomprensión hasta la limitación de su compañero sordo. Por otra parte, en lo que concierne sobre todo a los docentes que atienden alumnos con discapacidad, es usual “La sobreprotección y consiguiente deprivación de interacciones sociales en niños con problemas auditivos, por ejemplo, es algo no sólo frecuente, sino que conlleva graves repercusiones de cara al desarrollo de repertorio comunicativo funcional” (Fernández y Arco, 2004:297), estas repercusiones atañen sobre todo a la comunicación funcional con sus iguales, aislamiento, desadaptación social, desconocimiento de normas sociales, autonomía y autoestima, por lo que es importante no perder de vista actitudes intencionales o no que puedan estar impidiendo una debida socialización al sordo.

2.2.5 La sordera y el aprendizaje

Los alumnos sordos difieren en sus formas de comunicación, como ya se precisó, y de aprendizaje. Los autores Fernández y Arco al citar a Valmaseda comentan que:

Es lógico esperar un cierto retraso que tienda a mantenerse a lo largo del aprendizaje, por ejemplo, de la lecto-escritura; hay resultados que indican que los niños sordos, en un nivel de octavo de EGB, se ubicaban en niveles similares a sujetos oyentes de tercero de primaria, o que sujetos con pérdidas en la audición severas muestran un aprendizaje significativamente más lento, al tiempo que sus resultados son inferiores (2004:98).

En los niños oyentes lo que se desarrolla primero es la comunicación mediante el lenguaje oral y posterior a este la adquisición del proceso lectoescritor; en el caso de los sordos el primer proceso no sucede, por lo que el segundo resulta especialmente complicado de alcanzar. Es decir, las deficiencias de un alumno sordo solo lo son si se le compara con las características de un oyente, en cuyo caso no sería una dificultad en sí si se adecuaban los procesos de aprendizaje a sus características como a continuación se explica.

2.2.6 Formas de la intervención educativa para la sordera

Ahora que he caracterizado aspectos básicos del alumno en el que se centra este trabajo tales como: Alumno sordo con una deficiencia auditiva profunda, con una discapacidad de nacimiento, por lo que su comunicación es la de sordo prelingüístico, es posible elegir un sistema o metodología acorde a sus características.

Existen tres principales sistemas de comunicación y uno integrador. El primero es el sistema oral que se apoya en el sistema verbo-tonal³ y la lectura de

³ Verbo-tonal: Persigue la percepción y emisión de sonidos del habla con su ritmo y entonación mediante la percepción auditiva, vibraciones táctiles y movimientos corporales en la formación de fonemas l, palabras y estructuras del lenguaje (Martínez, 2008).

los labios en la pronunciación; ambos son utilizados sobre todo con individuos que poseen rastros del lenguaje oral o con una funcionalidad de la audición limitada pero eficaz, por lo que este sistema queda descartado. El segundo es el que refieren los autores como la complementación de la comunicación oral (Fernández y Arco, 2004), que es como el anteriormente descrito con el agregado del uso de apoyos visuales, por lo que tampoco es pertinente para el caso de la intervención.

El lenguaje de signos es la tercera posibilidad que proponen los autores; anteriormente he referenciado aspectos particulares y oficiales sobre la LSM, lengua oficial para la comunidad de sordos en México, ahora dispongo sobre todo aspectos generales de una lengua de signos en el ámbito educativo

Una modalidad formal, generativa y no vocal, de comportamiento verbal humano, con una reglamentación específica y que se sirve, en grado suficiente, de la convención social. Su fundamentación es viso gestual, e incluye en la codificación de información lingüística, gestos faciales y movimientos, sobre todo de manos y dedos. El alfabeto gestual o dactilológico, como variante o componente implicado en el lenguaje de signos, comporta la representación de las letras del alfabeto por los citados movimientos (Fernández y Arco, 2004:306).

Esta alternativa es la idónea para la intervención educativa que me dispongo a diseñar en este trabajo de investigación, puesto que las características de Eloy son coincidentes para descartar los dos primeros sistemas y desarrollar esta última que enuncia como “objetivo primordial es la potenciación de la comunicación, lo que dependerá de las habilidades y esfuerzos de los docentes por adecuarse al sistema utilizado por el alumno, el conocimiento del lenguaje de signos, etc.” (Fernández y Arco, 2004:306).

Por otra parte, en lo relativo a las condiciones favorables para atender al sordo en esta modalidad refiero a la tabla del Anexo 3, donde se describen consejos para potenciar la comunicación para el alumno con deficiencia auditiva, de ella retomo elementos con relación a la socialización, comprensión y participación para favorecer al sordo.

Existen recomendaciones emitidas por documentos oficiales de la SEP y gobiernos, tales como la *Guía para la intervención pertinente e inclusiva* (SEP, 2013a), *Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos* (SEP, 2012b), *Manos con voz Diccionario de Lengua de Señas Mexicana* (Gobierno del estado de Jalisco, s/f), *Discapacidad auditiva, Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica* (CONAFE, 2010) y *Las maravillas de la comunicación están en nuestras manos*(s/f), son algunos de los que considero, para retomar sugerencias pertinentes para su implementación en mi propuesta de intervención.

2.3 Escuelas de Educación Básica con énfasis en la atención de alumnos sordos.

La atención a la diversidad mencionada en el documento de la Reforma Integral de la Educación (SEP, 2011a), pretende asegurarse que todos los alumnos reciban calidad en su educación, esto incluye el recibir la misma información transmitida en un salón de clases. Con la presencia de discapacidad auditiva se requeriría la capacitación de personal docente y apoyo de educación especial, sin embargo, estas necesidades no alcanzan a cubrirse en entornos limitados como en el caso del subsistema al que pertenezco el cual es Educación Indígena, ejemplo de ello es que las unidades de Educación Especial como UOP o USAER no siempre están presentes o su apoyo es superficial y muy limitado, aunado a lo anterior la marginalidad de los contextos pocas veces permiten .

El documento *Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la Educación Básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural* (2012b), fue elaborado por la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica, como parte del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, y es hasta el momento la principal publicación de índole oficial orientado a la atención de alumnos sordos que cursan la educación básica. Este texto será uno de los fundamentos primordiales para explicar la posibilidad de ofrecer una educación adecuada para niños silentes

en escuelas regulares, que es el tema principal de esta tesis. Para ello se requiere la localización, eliminación y tratamiento de las barreras para el aprendizaje y la participación, que conlleve a la inclusión del alumnado denominado como diferente.

La propuesta oficial se desenvuelve a través del Modelo Educativo Bilingüe Bicultural (MEEB), perspectiva con antecedentes en modelos como el sueco que, en los inicios de la década de los ochenta, reconocía la Lengua de Señas (LS) como primera lengua para los niños sordos y su derecho a ser bilingües en LS y en sueco, hecho que se oficializó en el ámbito educativo con la creación de un currículum bilingüe en escuelas especiales y que trabaja habilidades de lectura y escritura en ambas lenguas. A lo largo de más de veinticinco años se han observado resultados positivos en niveles de desempeño en lectura y escolaridad. Por sus beneficios este enfoque fue reproducidos en países como Canadá, España y Chile (Lissi *et al*, 2012).

El MEEB para el alumno sordo es “una filosofía de enseñanza bilingüe-bicultural, en la cual las lenguas de señas, que adquieren las personas sordas de manera natural, son consideradas como el medio primario y principal de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje” (SEP, 2012b:54), es así como a partir del uso de la lengua de señas, las personas sordas pueden aprender el idioma nacional, así como desarrollar competencias de comunicación principalmente de forma escrita, y temáticas diversas.

Por otra parte el MEEB también puede ser referido oficialmente como Modelo de Educación Bilingüe (MEB) en la *Guía-Cuaderno 2 Atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva*, publicación que ya he citado en un apartado anterior; menciona que el modelo que este se sustenta en el reconocimiento de una comunidad en la que predomina la cultura visual, unificada por la LSM y cuyo propósito es el de ofrecer atención educativa alumnos sordos en contextos bilingües, utilizando el español y la lengua de signos como medio de enseñanza y contribuir a la inclusión (SEP, 2013b). Esta definición es coincidente a la conceptualización del MEBB por lo que en lo posterior se utilizará como de forma

indistinta, entendiendo que la consideración del elemento bilingüe incluye el bicultural.

Como requerimiento para introducir el MEBB o MEB en una escuela regular se puede comenzar con una propuesta educativa específica enfocada en una necesidad de aprendizaje de un alumno sordo e incorporar el uso de la LSM, implementar talleres específicos y sensibilizarse ante la diversidad (SEP, 2012b).

2.3.1 La Lengua de Señas Mexicana en el aula

Las prácticas sociales del lenguaje son las pautas en las que se interactúa socialmente, que incluyen la interpretación y producción de textos además de actividades con propósitos comunicativos; se trabajan en el campo de Lenguaje y comunicación desde la asignatura de Español (SEP, 2011a). A través de estas prácticas se pretende generar situaciones diversas que sean de interés para el alumno y significativas en su contexto.

En el caso de las personas sordas la lectura conlleva a la obtención de información, pues es “El medio para mantenerse en contacto con los eventos, la cultura y los acontecimientos de la vida diaria, así como la vía para su inclusión a la vida laboral” (SEP, 2012b:65). No obstante, los resultados en la educación de personas sordas encuentran que existe un número elevado de las mismas, que muestra dificultades para leer y escribir. Esto se debe al complejo proceso que requiere un sordo para comprender y manejar un idioma que no escucha; y a que la lengua escrita no tiene una relación sintáctica con la lengua de señas, es decir la lengua de señas no es una traducción literal del español y se estructura de manera diferente (SEP, 2012b).

A pesar de esta perspectiva, que podría parecer desalentadora, si se utiliza el manejo de señas en la estructura narrativa de una lectura, el rendimiento lector de los estudiantes sordos mejora considerablemente, y sería ideal que la

formalización de la enseñanza del español escrito sucediera cuando el discente cuente con un lenguaje expresivo, ya sea en señas o en español, pero esto no es frecuente pues la mayor parte de alumnos llegan a la escuela sin un lenguaje formal, por lo que el aprendizaje de la LSM y la escritura en español es simultánea es decir se trata de un proceso bilingüe .

2.3.2 El Modelo de Educación Bilingüe para el alumno sordo: La lengua de señas y el español escrito

El lenguaje sirve para comunicarnos y relacionarnos con el mundo, la comunicación es una práctica cultural y sobre todo social; para ello utilizamos la lengua o idioma perteneciente a nuestra comunidad y también de la escritura. Podemos socializar utilizando diversos lenguajes, esto abre el panorama para que en un aula se pueda utilizar el español y la lengua de señas, en el caso de esta investigación. “El lenguaje se desarrolla de forma natural a partir de la exposición a la lengua y las interacciones lingüísticas significativas que se tienen en los primeros años de vida, con la madre, el padre la familia y el entorno en el cual se desenvuelve cualquier niño o niña” (SEP, 2013b:28).

Este proceso innato para el infante sirve para aprender pautas de comunicación en su primer núcleo, el familiar, donde se instruirá para comunicarse con la comunidad y desarrollará su lenguaje en formas cada vez más complejas de acuerdo a sus necesidades de interacción.

La lengua como herramienta de comunicación puede presentarse en dos diversas modalidades. La primera es la *lengua auditivo-oral* esta se exterioriza en los oyentes y se adquiere con la percepción auditiva resultado de la interacción con el entorno acústico; está conformada por signos lingüísticos arbitrarios y convencionales, con reglas y particularidades léxico-semánticas, sintácticas, pragmáticas, morfológicas y fonológicas (SEP, 2013b).

La otra modalidad es la *lengua visogestual*, adquirida por personas sordas, integrada por signos lingüísticos arbitrarios y convencionales, que no son auditivos u orales, sino que está compuesta por señas que se realizan con las manos y expresiones faciales y corporales. Cuando algunos padres sordos tienen un hijo(a) sordo este lenguaje se desarrolla de manera natural; cuando se aprende de maestro o instructores u otros sordos entonces el aprendizaje es formal.

La *lengua de señas* es un sistema que se expresa de forma gestualista, utilizado por las personas sordas profundas para comunicarse mediante expresiones de movimiento de las manos o faciales, pues utiliza el canal visual; además de ser la lengua natural de los sordos. Los gestos son los elementos léxicos del lenguaje, suelen ser arbitrarios o simbólicos y tienen un origen variado (Martínez *et al*, 2008). En el caso nacional se considera a la LSM como una de las lenguas oficiales que forman parte del patrimonio lingüístico de México, como se especificó anteriormente en el apartado correspondiente a política pública.

Por otra parte, la *dactilología* también es un sistema de representación gestual y que representa el habla a través de signos manuales que corresponden al alfabeto, de manera que cada grafía tiene su representación signada, facilitando la comprensión de algunas palabras o conceptos. No obstante, este tiene limitantes, puesto que es una traducción literal del idioma oyente a la seña, por lo que carece de fonología y se altera el proceso de segmentación del habla, pues se estructura de lo particular a lo general, letra, sílaba y por último la palabra (Martínez *et al*, 2008).

En un contexto inclusivo del aula, sería pertinente que la diversidad lingüística fuera considerada por el docente, es decir “tengan el mismo nivel de importancia y que se trabaje de manera consecutiva” (SEP, 2013:30), esto quiere decir ocupar la LSM como la lengua natural del alumno sordo y el español escrito como la segunda lengua.

Para ello en un primer momento se requiere que el sordo tenga experiencias significativas en el lenguaje de signos, tal y como ocurriría con un

oyente, pues solo de esta manera se podría propiciar el desarrollo cognitivo y lingüístico del sordo como una representación del pensamiento (SEP, 2013b), que es lo que pretende abarcar la propuesta de este trabajo.

A modo de reflexión retomo a la autora Miroslava Cruz Aldrete quien señala lo innegable de la vulnerable situación en la que se encuentra la comunidad sorda debido a que tiene otra condición auditiva y posee una lengua diferente, pues el utilizar una lengua de señas implica por un lado que:

[...] todos los miembros de la escuela conozcan esta lengua para poder interactuar y para aprender en comunidad. Y, por el otro, enfrentarse en la mayoría de las veces a docentes cuya forma de enseñanza está pensada en “alumnos oyentes que no escuchan” como apuntan Marschark y Hauser (2008). Por tanto, enseñan al alumnado sordo de la misma manera que al oyente sin atender a sus características (2017:43).

Es muy delgada la línea entre integrar a un estudiante y verdaderamente incluirlo, pues esto último requiere un gran compromiso para que cada aprendiente tenga lo necesario para su desarrollo óptimo y que, en el tema de atención a los alumnos sordos en México, lo es el idioma español y la LSM; ambos propósitos, integrar e incluir, son alcanzables siguiendo una metodología acorde a la educación bilingüe para sordos.

2.4 La pedagogía de la diferencia

A modo de introducción, la autora Marisa Fernández (2008) hace un análisis de la diferencia desde las concepciones de Paulo Freire, antes de ello expone como la situación de la diferencia se ha tornado históricamente como déficit, dificultad, inferioridad, alteridad peligrosa hasta convertirse bajo un discurso supuestamente progresista, en diversidad, luego Fernández cita a Maturana para explicar la diversidad/diferencia en la cotidianidad.

Es posible habilitar trayectorias alternativas; y la propuesta de la pedagogía emancipadora, como forma de intervención en el mundo que promueve la concientización y se encuentra vinculada directamente con la esperanza y la utopía, resulta una interesante pista para construir prácticas pedagógicas cotidianas que trabajen con, desde y en las diferencias sin que se transformen en desigualdades, a partir de la unidad en la diversidad. Identificar las diferencias no en relación con un grupo, sino en función de las particularidades de los sujetos, promueve una pedagogía de las diferencias desde la cual el otro-alumno es considerado como legítimo otro (Fernández, 2008:346).

Esta explicación habla de las diferencias, sobre cómo forman parte de la persona y que en la modalidad de la pedagogía de la diferencia el alumno es tomado en cuenta como un legítimo otro, no como incapaz o deficiente, a la par que propone:

Nos permite identificar prejuicios y obstáculos epistemológicos de la tarea pedagógica cotidiana. Nos demuestra que los otros-alumnos pueden aportar algo más que un mandato estereotipado. Constituye la posibilidad de construir sentidos diferentes a los naturalizados, guiados por la convicción de que la transformación es posible (Fernández, 2008:347).

Es decir, de esta manera se busca que al reconocer las diferencias puedan incluirse como un enriquecimiento a la experiencia educativa que vaya más allá del estereotipo y que abra las opciones del cambio de paradigmas. El concepto de la pedagogía de la diferencia como disciplina, primero es abordada como pedagogía diferencial, considerando a cada uno de los diferentes campos de la pedagogía se clasifican para abarcar la diversidad humana, y después lo simplifican López y otros (1991) para la adecuación del proceso educativo a las diferencias de los individuos. No obstante, esta definición, los autores le otorgan un carácter holístico tan amplio que sería imposible abarcar toda la pedagogía, por ello existen especializaciones como la educación especial, preescolar, indígena, entre otras.

En lo que se refiere a las pedagogías de las diferencias individuales, es rescatable el considerar que ésta toma como punto de referencia al individuo y su singularidad. Esto es de cierto modo redundante, o así me lo parecía en un principio,

pues el grupo escolar al que atiendo, lo observo especialmente diverso por varias situaciones; la más sobresaliente de ellas es la atención al alumno sordo, una experiencia sin precedentes en mi práctica docente; ya concebía a mis alumnos como seres únicos y diferentes unos de otros, pero este nuevo escenario me hizo replantearme hasta qué punto era consciente de la diferencia, ahora en relación a la discapacidad.

Al reflexionar lo anterior, el problema educativo que se desarrolló en mi tema de tesis, gravitaba en la dificultad que tenía para adaptar mi labor docente con el alumno silente. En algún momento, en mis intentos de llevar a cabo adecuaciones pertinentes, organicé mi trabajo de modo que el alumno se ocupaba de temáticas diferentes al resto del grupo y al final terminaba trabajando solamente conmigo. A esto se le llama enseñanza individualizada, y que difiere del modelo de pedagogía de la diferencia, que propone “incorporar elementos o estrategias de individualización que sean aplicables en contextos de grupo” (López *et al.*, 1991).

Es verdad que no habría “diferentes” si no hubiese personas a las que se consideren como “iguales”, y que algunos autores manejan como “homogéneo”, sin embargo, López al citar a Jiménez (1991) comenta que “la homogeneidad grupal es un mito. La clase homogénea como sistema organizativo permanente carece no solo de evidencia empírica sino de base lógica para apoyarse”.

Esta noción de que la homogeneidad es una falacia y que precisamente el ser diferente es lo normal me ubica en un conflicto frente a mis creencias anteriores; ¿qué atiende entonces la pedagogía de la diferencia? Al respecto, López y otros (1991) exponen que “Las dos únicas condiciones que, a nuestro entender, han de reunir estas diferencias es el ser pedagógicamente significativas e individuales”. Considero que mi problemática abarcaba ambas condiciones, pues me representaba una dificultad en mi desempeño docente por las diferencias entre el alumno y yo, en nuestra comunicación, socialización y comprensión del mundo, que era impactante para mí como para sus compañeros.

Para finalizar, respecto a la pedagogía de la diferencia, será asumida para su uso en este documento recepcional como “La pedagogía diferencial como aquella disciplina que tiene por objeto de estudio experimental de la adecuación del contexto y de los elementos del proceso educativo a las diferencias humanas individuales” (López y otros, 1991). Esta definición resumiría el enfoque de mi proyecto de intervención, que parte precisamente desde la adecuación de mi práctica, el contexto áulico y el proceso de enseñanza-aprendizaje para incluir a un niño sordo.

2.5 La educación especial

El documento *Panorama Educativo en México* (2014), cataloga a la modalidad de Educación Especial basándose en la Ley General de Educación de esta manera:

La educación especial forma parte del Sistema Educativo Nacional (SEN). La normatividad vigente establece que “la educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género (INEE, 2014:72)

Los servicios educativos que brinda se desprenden en: Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), Centro de Atención Múltiple (CAM), Centro de Recursos, de Información y Orientación (CRIO), Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) y Unidades de Orientación al Público (UOP), que pueden estar en dependencias adjuntas en algunos centros escolares, sobre todo en el contexto urbano.

Actualmente el modelo nacional que se aplica es el de la *educación inclusiva*, de manera que se localicen y minimicen las barreras para el aprendizaje y de acceso a la educación, para aquellas personas en situación de discapacidad o diversa, y con ello ofrecer una igualdad de condiciones en su educación. No obstante, la

clasificación de la modalidad de Educación Especial esta ahora clasificada por el INEE como inadecuada puesto que no existe registro de modalidad escolarizada, presentando una controversia por parte de la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal, que alude a la presentación de la educación especial por modalidad escolarizada (CAM) y extraescolar (USAER) (INEE, 2014).

Como registro histórico, la Dirección General de Educación Especial fue creada en 1970, y sustentándose en el modelo médico (discapacidad como deficiencia o enfermedad) se encargaba de atender casos especiales en la educación hasta 1979, cuando el enfoque cambia hacia un modelo psicopedagógico, hasta avanzar a la década de los noventa hacia el modelo de integración educativa (INEE, 2014). Actualmente la Educación Especial se sustenta en la Ley General de Educación que en su artículo 41 expresa:

La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios (LGE, 2014:19).

Con lo anterior, la Educación Especial se desarrolla ahora hacia una perspectiva inclusiva en la escuela y las aulas. No obstante, y de acuerdo a mi experiencia en el caso en el que investigo, considero que este apoyo es inexistente o insuficiente, llegando a ser una añoranza para la Educación Básica y las necesidades de los educandos en situación de discapacidad, puesto que dista mucho de la realidad.

2.5.1 La educación para sordos en México

En el año 1866 se crea en el país la Escuela Municipal de sordomudos, por el presidente Benito Juárez, posteriormente en el año 1867 el mandatario promulga la Ley Orgánica de Educación, donde oficialmente se establecía que los sordos debían aprender la lengua española en su modalidad escrita en forma del alfabeto manual y pronunciada cuando el educando este en aptitudes de hacerlo. Sin embargo, fue Maximiliano de Habsburgo quien concretó la creación de la primera escuela de carácter público para atender niños y jóvenes sordos en México (SEP, 2012b).

A partir de entonces y desde la función de los directivos de la Escuela Nacional de Sordomudos (1875), cuando se fue insertando en los alumnos, nociones elementales de diversas asignaturas e instrucción básica en artes y oficios. Aun así, la lengua de señas fue motivo de censura, pues se consideraba una limitante para el sordomudo en la sociedad mayoritaria, prefiriendo el dominio de la lengua oral. Esta escuela funcionó hasta finales de la década de 1960 (SEP, 2012b).

Fue a partir de la creación de la Dirección General de Educación Especial en 1970 y la implementación de programas de intervención temprana en 1980 cuando se crearon escuelas de educación especial, en donde se atendía a los niños sordos dependiendo del grado de pérdida auditiva, favoreciendo en alumnos con pérdida auditiva significativa el contacto con la lengua de señas (SEP, 2012b). A partir de este momento y hasta la actualidad se han modificado las prácticas y enfoques haciéndose cada vez más inclusivos, respetando el derecho de los discapacitados auditivos a formarse en una lengua que les permita satisfacer sus necesidades básicas de comunicación.

2.6 La educación inclusiva

El catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad de Vic en Barcelona Jaume Carbonell Sebarroja, explica lo que es la inclusión educativa ayudándose de diversos autores de la siguiente manera:

La inclusión es un concepto filosófico y una forma de vida que tiene que ver con el bien vivir, y no una mera propuesta o receta metodológica. «Una forma de vida que está relacionada con los valores de la convivencia (“vivir juntos”) y la aceptación de las diferencias (“la acogida a los diferentes”), la tolerancia (que no equivale a la permisividad y al todo vale), la cooperación, etc.» (Pujolás, 2004). Y para Basil Bernstein y otros autores es un derecho humano fundamental y un requisito para la calidad democrática (Carbonell, 2015:125).

Una representación bastante global y con diversas implicaciones, pues sugiere que la inclusión sea una forma de vida, que se inserta en los valores para la convivencia y en la relación con los demás, esto incluye a los diferentes. Efectivamente es una representación de los derechos humanos, pues cada aspecto que menciona se respalda en ellos.

En el recorrido hacia una propuesta de educación de inclusiva fue necesaria la transformación de las percepciones. A continuación, las expongo desde un esquema histórico. Citando a Carbonell, este expone que al principio en el tratamiento de la diferencia y la diversidad permaneció la fase de abandono y marginación, la que explica así:

Son los tiempos remotos en que este colectivo es el gran olvidado y excluido de la sociedad. Se le considera un ser molesto, imperfecto, incluso inhumano, y un desecho social que hay que apartar de cualquier relación y participación social (2015:120).

No podría ser precisa en qué medida esta visión ha dejado de estar vigente en la sociedad, no obstante, los esfuerzos de organizaciones internacionales, nacionales y civiles que han perseverado para que esta que sea desechada en busca de una igualdad que respete los derechos y la dignidad de todos. Luego Carbonell identifica una segunda fase, que denomina como la fase de creación de los centros de educación especial:

El discurso asistencialista y caritativo adquiere cierto protagonismo y se piensa que es conveniente atender por separado —la mezcla sigue considerándose inadecuada,

peligrosa y poco decorosa— a las personas diferentes, por razones físicas, sensoriales, psíquicas y cognitivas, en unos centros específicos de educación especial (2015:121).

Esta fase que trata de ser más considerada que su antecesora relata como a las personas discapacitadas se les ha asignado escuelas especiales, no así esta acción que pretende ser asistencialista también genera discriminación y exclusión, pues las acciones parten desde el error de considerar que hay personas normales o competentes y anormales o incapaces (CONAPRED, 2013:4). Estos pensamientos se originan desde la idea de acoger a la persona y denominada como diferente, y su atención se limita al de tratar de hacerla entrar al estándar o de suministrarle los alicientes necesarios para resarcir sus limitantes.

Se podría decir que esta fase es el origen de la educación especial, cuya modalidad aún persiste, con las modificaciones de que ahora asisten a docentes para la atención de alumnos con discapacidad en instituciones regulares. Este tipo de organización escolar corresponde a la fase de integración diferenciada, concepto que es sintetizado por Carbonell:

La integración en la escuela ordinaria es, con frecuencia, más física que real, pues se ofrece un currículo diferenciado al alumnado con necesidades educativas, con apoyos y refuerzos externos, sacándoles de la clase ordinaria o clasificándolos en grupos según el nivel educativo. Este modelo se fundamenta en la teoría del déficit individual: en las deficiencias de las personas y no en sus necesidades —que hay que tratar de compensar hasta donde sea posible para asimilarlo al modelo social dominante, para que lo conviertan en lo más «normal»—, dejando de lado el respeto a la propia singularidad y obviando el potencial educativo de las interacciones entre iguales y de la colectividad (Carbonell, 2015:121). Es muy usual en las escuelas regulares las características de esta definición para trabajar con alumnos con discapacidades. Muntaner lo interpreta de la siguiente manera:

La categorización de los alumnos de la escuela por estratos predefinidos se asocia a definiciones predeterminadas que incluyen unas características y unas intervenciones sociales también predeterminadas, que normalmente constituyen una prescripción educativa. Esta forma de actuar provoca que el estatus de algunos alumnos y/o adultos

automáticamente está por encima o por debajo del estatus de los demás, porque se atribuyen diferentes maneras de aprender u otras características, en lugar de que todos y cada uno de los alumnos de la escuela sean aceptados en igualdad formando parte de una misma comunidad escolar y social (2000:3).

La asignación de ubicar a los alumnos en estratos tales como regulares y especiales parte desde una visión segregadora, donde la intención es utilizar con cada grupo, diferentes métodos o estrategias de aprendizaje que intente mejorar o agregar lo que hace falta para ubicarlos como alumnos regulares como si de niveles se tratara, rompiendo con el esquema grupal y la organización social de que todos son parte de un mismo grupo. Como última fase señala el modelo inclusivo de la siguiente manera:

La fase de la inclusión escolar. Un estadio o proceso sin fin que parte de la convicción de que aprender juntos alumnos diferentes, en el marco de un sistema educativo unificado y no fragmentado, es la mejor forma de avanzar, al propio tiempo, hacia la diversidad y la equidad. Este modelo, se fundamenta en la cooperación entre iguales y entre el conjunto de actores de la comunidad educativa y en la transformación de la escuela (Carbonell, 2015:122)

La inclusión tiene por características el aprender juntos aun si se poseen diferentes capacidades, o modos de aprender; propone la visión compleja de la educación y no fragmentada como tradicionalmente se hace, hace su base en la cooperativo en donde como iguales cada uno aporta su participación valiosa, pero sobre todo a que es un proceso que se está renovando continuamente entre todos los actores responsables del sistema escolar.

Por otra parte el autor Samuel Gento Palacios (2007) expresa al citar a Scruggs y Mastropiero, una definición de inclusión que es concordante con las anteriores pero agrega algo más: “La inclusión consiste en una política que sugiere que los estudiantes están en la escuela fundamentalmente para estar con sus compañeros de edad, y no fundamentalmente para aprender” (2007:2); esto es superpone la experiencia de convivencia de los alumnos diferentes por sobre el

desarrollo de los aprendizajes del currículo, lo que me conduce hacia la reflexión, de que es verdad que estos alumnos se encuentran en una escuela con la intención de aprender pero, esto no se limita solamente a conceptos teóricos o procesuales, sino y en mayor importancia a que tanto ellos como sus compañeros sin discapacidad aprendan a convivir en armonía utilizando valores como la tolerancia y la empatía, a comunicarse funcionalmente.

Por ejemplo: Qué utilidad tendría que el alumno sordo aprendiera a utilizar el lenguaje de señas si únicamente puede comunicarse con el experto o con el docente; nuevamente se presentaría una barrera para su inclusión en el contexto escolar, pero, si los alumnos regulares aprendieran también este lenguaje se abriría totalmente el panorama para ambas partes, creando un aprendizaje funcional, significativo y para la vida.

El enfoque inclusivo está ampliamente relacionado al aspecto contextual en la práctica educativa, pues son los elementos del medio social los que pueden generar inclusión o exclusión. No obstante, todavía existe entre los expertos diversos discursos para definir la inclusión y los elementos que la componen o favorecen, Mel Ainscow, importante investigador en el tema expone en su documento *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?*, los siguientes elementos basándose en las incidencias encontradas en su país Inglaterra.

La inclusión es un proceso. Es decir, la inclusión debe ser visualizada como una búsqueda interminable de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de cómo aprender a vivir con las diferencias y de aprender a cómo aprender a partir de las diferencias. De esta manera se pueden visualizar las diferencias de manera más positiva como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos (2004:4).

El otorgar un panorama estático y lineal a la inclusión le restaría influencia para poder transformar la educación como genuinamente lo plantea la misma, es por ello que como educador se debe ser consciente que habrá que buscarse continuamente

formas de desarrollar su trabajo, diversificar estrategias en pro de que a partir del respeto y consideración de las diferencias en determinado contexto se hallen maneras pertinentes de atenderlas, en donde se priorice el proceso de aprendizaje.

La inclusión está relacionada con la presencia, participación y los logros de todos los estudiantes. El término “presencia” está asociado con el lugar donde los niños se educan y con la constancia y puntualidad con que asisten a clases; “participación” se relaciona con la calidad de las experiencias vividas y, por lo tanto, se debe contar con las opiniones de los propios alumnos; y “logros” tratan sobre los resultados de aprendizaje a lo largo del currículo, no simplemente en las pruebas o los resultados de los exámenes (Ainscow, 2004:12).

Probablemente el lector ha notado el énfasis que hago con respecto a la participación de las personas del contexto que rodean al alumno con discapacidad para equilibrar las barreras que pudieran generarse, debido a que son a menudo la parte más débil en la estructura de la inclusión, como he podido observar en escuelas de mi zona escolar y en mi propio centro de trabajo; sin embargo, como lo expresa Ainscow no se debe perder de vista que la participación más sensible para su transformación es la del alumno con discapacidad, en sus logros y experiencias.

La inclusión implica poner especial énfasis en los grupos de alumnos que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro. Esto destaca la responsabilidad moral de garantizar que los grupos estadísticamente en situación de mayor riesgo sean cuidadosamente monitoreados y que, donde se estime necesario, se tomen medidas para asegurar su presencia, participación y logros en el sistema educativo (Ainscow, 2004:12)

Esta inclusión deseable en la práctica docente, no puede generarse sin un cambio, basado en la reflexión continua de la práctica y la revisión de currículos, y planificaciones adaptando la escuela es adaptable a las de necesidades de los alumnos.

Como se ha explorado ya en los antecedentes y con la experiencia que he tenido, considero ahora que es frecuente en las aulas que los alumnos con

discapacidad sean invisibilizados o que se pretenda atenderlos mediante prácticas compensatorias, empero cabe en la ética y profesionalidad del profesor el detectar las necesidades del alumno y realizar las acciones pertinentes para favorecer su educación. Para tomar medidas acordes a la inclusión escolar existen herramientas sugeridas por diversas instancias educativas, pero me enfocaré en dos, las barreras para el aprendizaje y la participación y los ajustes razonables. La explicación social de las barreras para el aprendizaje y la participación como una oportunidad de transformación es:

Desde el modelo social de la discapacidad, ésta se explica como la imposibilidad de la sociedad para responder a las necesidades de las personas con “deficiencias” comprobadas o percibidas, sin importar sus causas. Es decir, el posicionamiento teórico, político y social de este modelo reconoce la discapacidad como algo no causado por las limitaciones funcionales, físicas o psicológicas de las personas, sino por el fracaso de la sociedad en suprimir las barreras y las restricciones sociales que los “incapacitan” (SEP, 2013b:29).

Ahora con respecto a las barreras localizadas en la cotidianidad, pueden presentarse como obstáculos, actitudinales, físicos, prejuicios o estereotipos, actos discriminatorios y excluyentes, limitaciones para el aprendizaje y la participación, es así como se generan las barreras que hacen “discapacitada” a alguien. “Cuando estas barreras se minimizan o eliminan, se abre la puerta para la participación de estas personas en igualdad de condiciones en los ámbitos de la vida civil, política, educativa, productiva, económica, social y cultural” (SEP, 2013b)

Entonces se entiende que la responsabilidad de disminuir los obstáculos para la persona con discapacidad, otorga una tarea compartida a la sociedad en pro de favorecer la participación e inclusión de todos. El glosario manejado por la Comisión de política gubernamental en materia de derechos humanos ofrece la siguiente definición para las barreras para el aprendizaje y la participación:

Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen

en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Desde el enfoque de la educación inclusiva, este concepto rebasa al de necesidades educativas especiales ya que se centra en la interacción con el contexto y no como un problema inherente al alumno (Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos, 2012:6)

Las barreras para el aprendizaje y la participación no están limitados solamente a las personas con discapacidad pues las barreras para el aprendizaje y la participación, pues desde la concepción que ofrece el documento pueden presentarse en cualquier ámbito, en lo referente a lo escolar pudiera ser el aspecto institucional cuando no se considera a los alumnos con discapacidad o en actividades artísticas, deportivas o intelectuales. En las planeaciones escolares, cuando no se hacen las modificaciones pertinentes para favorecer a todo el alumnado y solo se toma en cuenta a alumnos “regulares”.

Este tipo de prácticas son muy comunes en la práctica docente, lo que no hace que por común sea aceptable, pues transgrede los derechos de los niños a recibir una educación de calidad orientada a sus necesidades, algo que además es considerado por la RIEB en sus principios pedagógicos, especialmente el primer que evoca a centrar el aprendizaje en el alumno que habrían de regir la labor del profesor. Booth y Ainscow lo exponen de la siguiente manera:

Cuando los estudiantes encuentran “barreras” se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales (Booth y Ainscow, 2012:44).

Estas barreras del aprendizaje y la participación pueden estar presentes en cualquier aula e impiden, como su nombre lo dice, la participación de alumnos en

función de alguna dificultad, ya sea social, cultural, institucional, sensorial o intelectual, de manera que al desempeñarse en la escuela no tienen las mismas oportunidades de desarrollarse que sus compañeros de clase. Algo muy alarmante de este asunto es que muchas veces es el propio profesor el que las favorece, ya sea por desconocimiento o por omisión, pues una práctica que no observa estas barreras puede caer en una visión homogeneizadora del grupo, algo que nunca corresponde con la realidad, pues todos los alumnos poseen particularidades y diferencias.

La importancia y responsabilidad de detectar estas barreras en la práctica es del propio docente y la finalidad de esta identificación es la de eliminarlas, pues en muchas ocasiones se le atribuye al alumno con discapacidad toda la responsabilidad de su “retraso”. López Melero dice al respecto: “El desarrollo de prácticas inclusivas requiere que para que las barreras puedan ser eliminadas han de ser previamente conocidas y comprendidas por el profesorado, sin este reconocimiento, las barreras permanecerán” (López Melero, 2011:42). Por lo que la tarea de reconocer las barreras del aprendizaje no termina en su identificación, habrá de establecer sus orígenes y comprensión del por qué se dan, para que entonces surja la transformación de la práctica del profesor.

Como un tratamiento para las barreras del aprendizaje y la participación surgen los ajustes razonables, pues desde la perspectiva de inclusión, se pretende mediante la diversificación de acciones para atender la diversidad, reducir las diferencias y/o dificultades, para lo cual es indiscutible que se requiere de la participación de todas las personas involucradas dentro del entorno de la persona con discapacidad, por ejemplo, docente, padres de familia, entre otros.

Los ajustes razonables son un instrumento aplicado principalmente en la organización y planificación de la práctica docente, sin embargo, este concepto, aunque es más usual en el ámbito educativo, también tiene significados en documentos jurídicos.

Los ajustes razonables, son medidas específicas adoptadas a fin de modificar y adecuar el entorno, los bienes y los servicios a las necesidades particulares de ciertas personas y, en consecuencia, se adoptan cuando la accesibilidad no es posible desde la previsión del diseño para todos, justamente por su especificidad (SEP, 2013a:54).

En la cuestión educativa y la labor docente se precisa que en las escuelas y los salones de clase se realicen los ajustes razonables como un compromiso y obligación desde la perspectiva jurídica, porque representa: “un acto de discriminación; es decir, son una referencia en el ámbito del ejercicio de derechos por parte de las personas con discapacidad, tienen como base jurídica el principio de igualdad de oportunidades y el derecho a la no discriminación” (SEP, 2013a:19)

El asegurar para las personas que lo necesiten el acceso y oportunidad garantiza la participación; estos ajustes abarcan contenidos diversos en la escolaridad como pudieran ser según la SEP:

Las adaptaciones a los materiales didácticos para dar una respuesta pertinente a las necesidades propias de cada discapacidad con las particularidades de cada alumno y alumna (visual, auditiva, intelectual), la elaboración de tableros de comunicación personalizados, la colocación de señalizaciones en braille en los diferentes espacios de la escuela (aulas, sanitarios, bibliotecas, etcétera), son ajustes razonables que favorecen el acceso a la comunicación y la información (2013a:55).

Pero, con respecto al uso en la práctica de los mismos, resulta que es complicado debido a las situaciones particulares de cada situación y contexto.

No obstante, muchas veces en el caso de las instituciones la aplicación de estos ajustes sobre todo en lo que respecta en infraestructura y materiales se ve limitada por situaciones económicas o de recursos por lo que el alcance para atender las barreras se ve obstruido por diferentes motivos. Es por ello que la labor de gestión se hace imprescindible para el responsable de la institución escolar o aula, como un medio de apoyo para ocuparse de asegurar la inclusión (SEP, 2013a:56).

En el siguiente apartado me centro en el aprendizaje del estudiante desde la relación e interacción con sus pares, este es el aprendizaje cooperativo, su incorporación debe a que diversas definiciones de inclusión incorporan también esta modalidad, siendo relevante para comprender e implementar un enfoque educativo incluyente.

2.7 El aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es un conjunto de procedimientos de enseñanza cuya finalidad es organizar las actividades en el aula para que estas favorezcan una experiencia de aprendizaje social y escolar; los párrafos consecuentes expresan dos facetas fundamentales para explicar esta modalidad de trabajo en el aula, en un primer plano explico los fundamentos necesarios para comprender el sentido del aprendizaje cooperativo, el segundo apartado expresa la forma en que se estructuró la puesta en marcha del antes mencionado.

2.7.1 El aprendizaje cooperativo: El qué

El aprendizaje cooperativo es más que un planteamiento de organización para el trabajo en grupo, está fundamentado en una filosofía de escuela y de aula inclusiva, en lo que podría catalogarse por algunos autores como pedagogía de la complejidad pues parte desde la heterogeneidad, y que busca percibir la diversidad como un hecho natural, pues “lo normal es que seamos diferentes” Bajo la premisa de una escuela centrada en el estudiante, el proceso de aprendizaje es el que se adapta al niño y no a la inversa, (Pujolás, 2010). Al estar relacionado al *modelo inclusivo* que concibe la educación como:

un instrumento de promoción y desarrollo personal y social de todos los alumnos — no sólo de los más capaces—, y cuya función social consiste en dotar a todos los ciudadanos de una formación integral, partiendo de la base de que todos pueden aprender, y tienen que aprender, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades (Pujolás, 2010:21).

Es decir, promueve ideas acordes a la configuración de una sociedad para evitar la exclusión. Por ello es importante el saber cómo gestionar la heterogeneidad de un grupo, en vez de reducirla, simplificarlo o ignorarla. La cooperación por su naturaleza social, sobresale como una opción para el utilizar el dialogo, la convivencia y la solidaridad.

Pujolás afirma que “La única manera de hacer posible las aulas inclusivas, en las cuales puedan aprender juntos alumnos, aunque sean muy diferentes, es estructurando en ellas el aprendizaje de forma cooperativa.” (2009:3) Esto pone el primer punto de partida, para mi intervención docente, pues será a través del aprendizaje cooperativo que pretendo desarrollar una clase que atienda la heterogeneidad de mi grupo.

2.7.2 Aprendizaje cooperativo: El cómo

Frida Díaz Barriga expone el aprendizaje cooperativo como una estrategia que es parte de su propuesta de Enseñanza Basada en Proyectos. Dicha estrategia está centrada en el aprendizaje utilizando la interacción social en grupos:

El tema de la cooperación no se reduce en forma alguna a la disposición de técnicas puntuales o de dinámicas para el trabajo grupal o en equipos pequeños. Se refiere de manera amplia a la organización social de las actividades en el aula, que incluye varios componentes, entre ellos el tipo de estructura de aprendizaje que se propicia, las metas y recompensas que se persiguen, el tipo de interacciones permitidas entre los participantes o la estructura de la autoridad misma. Diferentes formas de organización social en el aula generan o inhiben determinadas relaciones psicosociales, más que nada el grado de interdependencia entre los participantes (Díaz, 2006:52).

La autora establece que la cooperación abarca la organización social del trabajo en el aula y de sus componentes que en su conjunto forman la cooperación; ésta

además ha de perseguir un objetivo o meta, que a su vez generen relaciones sociales e interpersonales entre los participantes.

En este caso se establece que hay estructuras del aprendizaje (ver Anexo 1) que pueden presentarse en la organización social del aula según la autora puede ser: individualista, competitiva y cooperativa, cada uno posee características para favorecer cierto tipo de trabajo y persigue diferentes objetivos.

La estructura individualista se distingue en que el logro de objetivos depende de la capacidad y el esfuerzo de cada alumno; no hay actividades conjuntas o éstas son simuladas, por lo que la interdependencia está ausente. La competitiva surge de la comparación entre alumnos y sus logros, donde es importante el prestigio y los privilegios alcanzados, la interdependencia es opositora. Por otra parte, la estructura cooperativa propone las metas compartidas para los alumnos, donde todos trabajan para alcanzar el objetivo desde sus posibilidades, ocupa las competencias sociales, el dialogo y la diversidad, maneja la interdependencia positiva, lo que se entiende como cooperar y trabajar en conjunto para alcanzar objetivos en común (Díaz, 2006:4).

En otra perspectiva similar el aprendizaje cooperativo distingue tres tipos de grupos de aprendizaje. Los grupos formales funcionan por un periodo que puede abarcar de una hora a varias semanas de clase, y los alumnos trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes, asegurándose de que cada uno complete la tarea de aprendizaje asignada (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Los grupos informales de aprendizaje cooperativo operan durante algunos minutos hasta una hora de clase; estos pueden ser utilizados por el docente para una actividad de enseñanza directa, por ejemplo, centrar la atención de los alumnos, trabajar climas de aprendizaje, dinámicas de grupo, entre otras; estas actividades suelen tardar de tres a cinco minutos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Los grupos de base cooperativos son funcionales a largo plazo, entiéndase por periodos cercanos al año, y son grupos de aprendizaje heterogéneos, con

miembros permanentes; su propósito es hacer posible que los miembros se brinden apoyo unos a otros y mejorar el rendimiento escolar de todos ellos. En el ámbito social, este tipo de agrupación permite que los participantes establezcan relaciones responsables y duraderas (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Esta es la modalidad que reconozco como más funcional para la mayoría de las actividades de mi propuesta de intervención, sin embargo, también pretendo abarcar el resto de la modalidad, aunque en menor medida.

Casi todos los autores identifican componentes necesarios para el aprendizaje cooperativo, el protagonista de estos es la interdependencia positiva, la cual Díaz Barriga define como:

Interdependencia positiva: Se logra cuando los estudiantes perciben un vínculo con sus compañeros de forma tal que no pueden lograr el éxito sin ellos (y viceversa) y entienden que deben de coordinar sus esfuerzos con los de sus compañeros para completar una tarea. Los alumnos comparten sus recursos, se proporcionan apoyo mutuo y celebran juntos su éxito. Se logra establecer el objetivo grupal de maximizar el aprendizaje de todos los miembros de manera que estén motivados a esforzarse y lograr resultados que superen la capacidad individual de cada integrante por separado (206:76)

La interdependencia positiva es un elemento importante del aprendizaje cooperativo, pues es a través de ésta que se estructura el cómo los estudiantes se organizan para llevar a cabo una tarea de manera que todos puedan aportar algo para maximizar su propio aprendizaje desde sus capacidades y lograr sus metas propias y como grupo.

La interacción cara a cara se establece como “El conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que solo ocurren cuando los estudiantes interactúan entre sí en relación con los materiales y actividades” (Díaz, 2006:76), esta es una de las partes fundamentales de la cooperación, pues al trabajar con personas el educando está sujeto a relacionarse genuinamente con ellas, pues solo de la interacción social se proporciona la posibilidad de apoyar y asistir a los otros,

influir en los razonamientos y conclusiones del grupo, ofrecer modelamiento social y recompensas interpersonales (Díaz, 2006).

Con respecto al modelamiento social, es frecuente que las personas con discapacidad sufran asilamiento de modo que se dificulte la adquisición de habilidades sociales propias de su entorno o su edad; a su vez la sociedad en general, los niños y adultos no siempre son conscientes de cómo tratar con alguien diferente; por lo que la interacción escolar tal y como se propone, tiene múltiples ventajas tanto para el discapacitado como para el grupo en el que está inmerso, pues proporciona además conocimiento del otro y empatía.

La responsabilidad y valoración personal es un elemento que regula los avances del individuo y del grupo. Se favorece que el grupo reconozca las necesidades de apoyo si es que alguno de los integrantes lo requiriera, para hacer esto la autora Díaz Barriga sugiere: “Es necesario evaluar cuánto del esfuerzo que realiza cada miembro contribuye al trabajo del grupo. No debe esperarse que todos los estudiantes aprendan lo mismo, debe darse expresión a las diferencias y a las necesidades educativas personales” (2006:80). Es decir, cada miembro del grupo da en medida de lo que sea capaz de aportar, además el ofrecer la oportunidad de respetar las necesidades de aprendizaje de los integrantes del grupo amplía las expectativas de lo que cada quien puede aprender, no necesariamente aspectos curriculares.

Asimismo, las habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños, hacen referencia a la perspectiva actitudinal durante el trabajo, al uso y práctica de valores como la empatía, tolerancia, sentido de equidad y justicia, así como herramientas para la comunicación como el diálogo. También el procesamiento en grupo forma parte de esta perspectiva, debido a que como parte del equipo se requiere ser consciente y reflexivo respecto a las actitudes propias y de los demás, para detectar actitudes y acciones favorables o contrarias para el equipo. Mediante esta reflexión es posible tomar decisiones a nivel grupal.

Ahora, profundizando la estructura organizativa, que es a lo que se pretende encuadrar en este apartado, el primer paso para el docente corresponde a la selección de materiales y objetos didácticos, esto se hace de una forma previa a la implementación de la clase, en la fase de planeación.

“Toda clase cooperativa tiene objetivos conceptuales, que determinan los contenidos que van a aprender los estudiantes, y también objetivos actitudinales, que establecen las conductas interpersonales y grupales que aprenderán los alumnos para cooperar eficazmente unos con otros” (Johnson *et al.*, 1999:13). Esto quiere decir que ambos tipos de contenidos van considerarse y ejecutarse en igualdad de importancia. Al respecto sobre la asignación de contenidos o materiales:

Al planificar una clase, el docente debe decidir qué materiales serán necesarios para que los alumnos trabajen en forma cooperativa. Básicamente, el aprendizaje cooperativo requiere los mismos materiales curriculares que el competitivo o el individualista, pero hay ciertas variaciones en el modo de distribuir esos materiales que pueden incrementar la cooperación entre los estudiantes (Johnson *et al.*, 1999:13).

Esto es coincidente con la propuesta del MEB o MEBB pues las situaciones de aprendizaje deben partir y sustentarse en el *Programa de Estudios* (SEP, 2011a) de grado y sus fracciones curriculares. Con respecto a la distribución de los materiales se refiere a la modalidad de trabajo que tendrá la organización cooperativa.

Para la conformación de grupos que trabajaran en la modalidad cooperativa, hay concordancia entre Johnson, Johnson y Holubec (1999) y Pujolás (2010), en que mientras más pequeño sea es más favorable para el aprendizaje y la interacción y que este debería tener entre dos y cuatro participantes. Anteriormente se mencionaron los tipos de grupos que pueden presentarse en esta modalidad, aspecto que también es concordante con la propuesta de Johnson, Johnson y Holubec. Por ello ahora me centro en describir la distribución de los alumnos en grupos que sugieren Johnson y otros.

El rendimiento de un grupo está determinado por la capacidad de sus miembros para trabajar en equipo, para ello la distribución dependerá del objetivo de la actividad propuesta por el docente, no obstante, la identificada como mejor distribución por los autores es la heterogénea, donde los estudiantes con diversidad de rendimiento e intereses permiten diversificar las perspectivas y métodos para el desarrollo de las situaciones de aprendizaje (Johnson *et al.*, 1999). Por otra parte, la formación de grupos puede establecerse al azar o de manera estratificada y constituida por el docente o por los alumnos.

La distribución al azar se identifica como el método más simple, dividiendo la cantidad de alumnos por el número de integrantes que se desea que tenga cada grupo. Existen dinámicas diversas para su conformación, es también el método más usual utilizado por docentes. La distribución estratificada, es igual a la anterior con la excepción de que el docente deberá asegurarse de que en cada grupo haya uno o dos alumnos con determinadas características específicas. Para hacer esto se requiere categorizar las habilidades de los alumnos; al formar un grupo de cuatro integrantes por ejemplo se integra un alumno del nivel superior, uno de nivel inferior y dos del medio, se deberá ajustar para que sean diversos en capacidades, sexo, composición étnica o amistades (Johnson *et al.*, 1999).

Considero que la distribución estratificada es la más apropiada para mi tema de intervención, dado que ofrece la oportunidad de que los estudiantes interactúen se conozcan entre sí, reconozcan las habilidades de cada uno de ellos y se percaten de la valía que puede aportar la diversidad, como lo sería la lengua de signos o el canal visual para la comunicación.

En ambos procedimientos anteriormente descritos, la selección de participantes es hecha por el docente y permite decidir quién va a trabajar con quién. Es conveniente sobre todo porque permite regular la participación y actitudes de los alumnos y cerciorarse de que ninguno de ellos quede aislado. Los autores desalientan el permitir que los estudiantes decidan con quien van a trabajar, puesto

que ellos suelen preferir la homogeneidad, (raza, capacidades, lenguaje...), proporcionando ocasiones para distraerse y limitando sus interacciones sociales.

En cuanto a la duración del grupo en un apartado anterior ya se ha especificado al respecto sobre los grupos base, informales o formales, por lo que la sugerencia para cualquier grupo de trabajo es que se permita a cada agrupación trabajar durante el tiempo suficiente para para lograr un resultado satisfactorio (Johnson *et al.*, 1999). En el caso de alumnos de primer ciclo de primaria es complicado organizar temáticas acordes a un tiempo y procesos debido a la facilidad con la que los niños se distraen o en como administran el tiempo, por lo que es importante revisar este aspecto continuamente.

Respecto a la disposición del aula para favorecer el aprendizaje cooperativo, se ha registrado por los investigadores que, la distribución del espacio y los muebles indican directamente en la conducta y patrones sociales de los alumnos y en su aprendizaje, es así como proponen que el modo de arreglar el aula deberá favorecer el que los miembros de un grupo de aprendizaje se sienten juntos, mirándose cara a cara y hablar entre ellos sin molestar a los demás. La circulación ha de ser adecuada para que todos tengan un fácil acceso a los demás, al docente y a los materiales necesarios para trabajar. Empero, también se aconseja la flexibilidad para definir las áreas de trabajo con puntos de referencia y límites bien definidos para el área de trabajo (Johnson *et al.*, 1999).

Para la ejecución de las actividades de mi propuesta me dispuse a utilizar la mayor parte del salón de clases, que como ventaja posee mesas rectangulares con sillas y un espacio amplio para acomodarlas de manera diversa, también se tuvo previsto utilizar el patio de la escuela.

Una vez que se ha conformado el grupo y se ha delimitado el espacio para trabajar, el docente debe sopesar las acciones que deberán realizarse para maximizar el aprendizaje de sus estudiantes, para ello se han de emplear roles, los cuales indicarán que se puede esperar de cada miembro y a su vez que es lo que está obligado a hacer (Johnson *et al.*, 1999). Esto sirve sobre todo para regular la

participación de los alumnos y que crear interdependencia entre los miembros del grupo, por lo que los roles, para maximizar esta interdependencia, han de ser complementarios o interconectados.

Según Johnson y otros autores (1999), la asignación de roles es una de las mejores maneras de cerciorarse de que los miembros de un grupo, trabajen juntos de forma productiva. Los roles se pueden organizar según la función y es importante que el alumno reflexione sobre la importancia de su participación. La presentación de cada rol será gradual y una estrategia para organizar al equipo es utilizando fichas de roles, que pueden ser elaboradas y asignadas ya sea por el quipo o el docente, escribiendo el nombre del rol por un lado y las frases o funciones del que desempeña ese rol por el otro lado. Es importante rotar los roles regularmente, para que cada alumno adquiera practica en cada tarea.

Para explicarles a los alumnos cómo se llevará a cabo una tarea en la modalidad de aprendizaje cooperativo, debe hacerlo de modo que se entienda claramente el carácter y los objetivos de la clase, introducir los conceptos, principios y estrategias que los alumnos ocuparán y relacionarlos con sus conocimientos previos, para explicar el proceso es recomendable que el docente se ayude de organizadores gráficos.

Ahora en la ejecución del aprendizaje cooperativo ya se habló de la importancia de la interdependencia positiva, esta “vincula a los alumnos de tal modo que ninguno de ellos podrá cumplir la tarea a menos que todos lo hagan” (Johnson *et al.* 1999:33), esto es que los alumnos tomen conciencia de que el trabajo de cada participante es fundamental para que el grupo logre sus objetivos y que cada uno de ellos tiene algo que ofrecer al esfuerzo conjunto.

Johnson y otros (1999) identifican dos pasos necesarios para implementar la interdependencia positiva en grupos de aprendizaje; el primero es formular metas para establecer una interdependencia positiva, el segundo es complementar y reforzar la interdependencia respecto de las metas, incorporando formas

adicionales e interdependencia y que pueden ser en cuanto a materiales, premios o festejos.

Johnson y otros (1999) comentan acerca de la participación del docente, que es conveniente recordar que no hay que intervenir más allá de lo necesario, pues se busca que el apoyo de los alumnos sean sus compañeros de grupo, además de otorgarles autonomía para resolver problemas solos. Para profundizar más adjunto en mis anexos el cuadro de Recomendaciones para supervisar e intervenir (Anexo 7). En el caso de la agrupación que trabajará con el alumno con discapacidad es posible que requieran la intervención del docente de manera más continua en comparación de los otros equipos, la asistencia deberá ser mínima pero flexible dependiendo de la actividad y el objetivo que estén desarrollando.

Por último, en lo que respecta al cierre de la clase, solo los alumnos pueden determinarlo, pues este es un proceso activo y en donde los niños serán capaces explicar lo que han aprendido y el docente solo debe estructurar o facilitar el cierre, según las de diversos autores entre ellos Pujolás (2010). Para niños de siete años considero que este paso deberá tener excepciones, debido a que sus habilidades para organizar sus materiales y tiempo aún están en desarrollo, por ello su proceso deberá ser guiado paulatinamente por la docente hasta que ellos adquieran la autonomía para determinar cuándo ha terminado su proceso de aprendizaje.

Otro aspecto importante relacionado al aprendizaje cooperativo, las relaciones personales y formas de interactuar entre los infantes, es la educación emocional, como se verá a continuación.

2.8 Educación emocional

El concepto de educación emocional es una alternativa para la atención a la diferencia; se relacionó con mi práctica docente en dos aspectos; respecto a Eloy, porque requería aprender la autorregulación de sus emociones, particularmente

cuando se frustraba a causa de los problemas de comunicación; en el resto del grupo compartían un problema similar, en el manejo de sus emociones, aunque en era principalmente en la empatía, fundamental para lograr la alteridad. La cuestión emocional fue entonces parte del proceso de aprendizaje, tanto en su identificación como en cuanto a su manejo.

A menudo las teorías del aprendizaje se centran en aspectos de orden cognitivo, no así para la parte humana del individuo como lo son las emociones, que intervienen dentro del comportamiento del mismo y en las relaciones que construye en su contexto e interacciones diarias.

La educación emocional se propone como un conocimiento de las propias emociones, que es profundizar el conocimiento de sí mismo; conocimiento de las emociones de los demás, para poder llegar a la comprensión empática; regulación de las propias emociones (ira, miedo, ansiedad, tristeza, depresión, etc.) como forma de relacionarse mejor consigo mismo y con otras personas, generar competencias socio-emociones que faciliten una mejor convivencia, autoeficacia emocional que permita general las emociones que uno desea; como consecuencia de todo ello contribuir al bienestar personal y social (Bisquerra, 2011:3).

A partir de este sencillo planteamiento se entiende que la persona al ser consciente de sus emociones, como parte del conocimiento de sí mismo, será capaz de comprender a los demás, relacionarse de forma empática y autorregular sus emociones para convivir en sociedad.

Esta modalidad educativa emerge como respuesta un conjunto de necesidades sociales que suelen ser ignoradas por la educación formal, pero que se coloca bajo conceptos de *competencia emocional* o *inteligencia emocional* dependiendo del autor que la desarrolle. Bisquerra sintetiza el concepto de competencia emocional como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003:21); al comparar con el concepto del autor Gardner (2015) que denomina como inteligencia intrapersonal, al conocimiento y dominio de los aspectos de uno mismo a la gama de sentimientos

y la capacidad de efectuar discriminaciones entre ellos, como medio para orientar y dirigir la propia conducta, encuentro similitudes en que ambas se refieren a la capacidad de una persona para conocer y regular sus emociones.

2.9 Estrategias de lectura pertinentes para sordos

Las estrategias de aprendizaje son un recurso de la labor docente, estas implican una secuencia de actividades, operaciones o procedimientos orientados a la consecución de metas de aprendizaje, durante esta ejecución permanece un carácter consciente e intencional que implica procesos de toma de decisiones por parte del estudiante para ajustarlos al propósito educativo a conseguir (Valle *et al.*, 1998). Las estrategias de aprendizaje son tan variadas como propósitos o metas en diversos ámbitos, asignaturas o materias, y en el caso específico de la lectura para niños sordos me despliego lo siguiente.

La enseñanza del lenguaje escrito y el desarrollo de la lectura de importancia para cualquier niño, sea sordo u oyente. Por lo que es muy importante el acercamiento de manera normal hacia los libros. A la gran mayoría de infantes les agrada escuchar historias, a los niños sordos les gusta “verlas”, mirar los gestos del narrador y las ilustraciones.

El verbo modelar significa dar una forma deseada, es por ello que al hablar de lectura y escritura modelada se refiere a una estructura que pretende dar forma a ambas competencias para lograr un sentido lógico para el alumno con discapacidad auditiva. Me remito a explicar ambas.

La escritura modelada. La SEP (2012b) en sus adecuaciones para los alumnos silentes explica la importancia de acercar a estos niños la lengua escrita como una forma de enriquecer su lenguaje, acción que debe ser aprovechada por el docente para señalar al alumno que las palabras expresan ideas y así iniciar la conciencia de que leer es traducir, interpretar y comprender lo que dicen las letras

a una lengua señada⁴. Es por ello que la lectura de cuentos surge como una actividad indispensable para la modelación de la lectura.

La escritura modelada. “Modelar implica hacer un ejercicio metacognitivo, pensar en voz alta acerca de lo que se está haciendo y comunicarlo a los alumnos sordos a través de su lengua, la LSM. De este modo, los niños conocen y comprenden cómo y para qué se escribe, mucho antes de ser capaces de escribir de manera competente” (SEP, 2012b:72). Consiste en leer y analizar las palabras y su significado con ayuda de la LSM, de este modo se espera que el alumno comprenda que para cada palabra o expresión del español escrito existe seña, alfabeto manual y estructura.

Ambas modalidades del lenguaje poseen herramientas y estrategias para favorecer su aplicación; a continuación, reseño las que retomé para diseñar el proyecto de intervención.

Lectura con textos predecibles. Son textos que utilizan un patrón o estructuras gramaticales repetitivas a lo largo de una historia. Favorece la comprensión para el alumno sordo debido a la repetición de la estructura sintáctica determinada y un vocabulario básico. Es recomendable también el repetir el texto las veces que el docente juzgue necesario para familiarizarse y relacionar palabras y conceptos (SEP, 2012b).

Leer y recontar. El recuento permite al alumno reconstruir, organizar, asociar y reflexionar sobre la información de un texto. Consiste en leer una historia y ya sea en el transcurso de la lectura o al final, pedir a los alumnos que la recuperen en sus propias expresiones. Se utiliza de forma simultánea el español y la LSM (SEP, 2012b).

Al existir una diversidad y/o diferencia tan palpable como una discapacidad sensorial en un aula, es común que un docente se sienta agobiado por querer cubrir aspectos específicos de cada alumno en su práctica diaria y que a primera vista no

⁴ Utilizo la denominación de *lengua señada* para expresar el idioma de lengua de señas

logre empatarlos; no obstante, existen estrategias que pueden ser aplicadas en todos los alumnos y que pueden favorecer la interacción, comunicación y el aprendizaje de todo un grupo escolar con un mínimo de adecuaciones a un plan oficial como lo es el de la RIEB.

Después de establecer el marco de referencia conceptual y filosófico me remito la implementación de la propuesta pedagógica que diseñé para aplicarse en mi aula del segundo grado, cuyo propósito es generar una práctica incluyente para todos los alumnos del grupo.

CAPÍTULO TRES

Estrategias y metodologías de intervención

En este apartado se describe el desarrollo del proyecto de intervención que tiene como finalidad el gestionar la práctica docente para adecuar el proceso de aprendizaje de un niño sordo en una escuela de nivel primaria indígena catalogada como “regular”. Con las bases teóricas cimentadas en el capítulo anterior se señala en este cuál será el enfoque adecuado para la intervención, la definición de las estrategias, métodos y actividades que se consideraron para presentación del diseño de la estrategia, la narrativa de las actividades, los hallazgos encontrados y, por último, la evaluación del proyecto.

3.1 Modelo y enfoque

A partir de diversas lecturas con relación al ámbito educativo y exponiéndolo de forma general concibo el enfoque como la noción basada teóricamente de la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva determinada y que a partir de esta especifica un conjunto de ideas y principios que engloban un modo particular de entenderlo; esta visión es primordial para dirigir un trabajo de investigación cuyo objetivo es llegar a un fin concreto.

Ahora bien, en el caso particular de este proyecto se encuentra dentro del enfoque de la Pedagogía de la Diferencia, que planteo a partir del autor López como la adaptación del contexto áulico y el proceso educativo para acoger las diferencias humanas (1991), que de forma general y para el caso particular de esta tesis propone la adecuación de la práctica docente para atender la discapacidad auditiva de un alumno de segundo grado.

La autora Anaida Pascual Moran considera que la educación diferenciada es una de las vertientes de la Pedagogía de la diferencia, que invita a ampliar la gama de experiencias de aprendizaje para acoger a la diferencia presente en un entorno cualquiera; este aumento en la percepción de las diferencias asiente atenderlas y a

su vez se permite la transformación, evolución y adaptación según la requiera, en este caso, un alumno con discapacidad (Pascual, 2014).

Tomlinson (citado por Pascual, 2014) concibe la diferenciación no como una estrategia sino como una forma de vida en el aula, pues al modificar y adaptar la enseñanza según las características de alumnos diferentes esta se hará más confrontable y estimulante, por lo que esta visión corresponde a una diferenciación cualitativa y centrada en el alumno, sus necesidades y procesos de aprendizaje

Es por ello que este enfoque me parece acertado para dirigir mi propuesta de intervención, pues las acciones las planteo desde la noción de que la práctica docente debe ser flexible y acorde a las necesidades de aprendizaje de un grupo escolar en lo general y un alumno en particular; por una parte, la del grupo para comunicarse con uno de sus integrantes de forma equitativa con lo que sería la LSM y el español escrito, y por la otra parte la necesidad de un alumno para aprender un sistema funcional de comunicación acorde a sus características, es decir a su diferencia en un entorno social, donde se sienta parte del grupo.

El hecho de asumir la diferencia de un alumno puede ser demasiado palpable en una situación de discapacidad, sin embargo, es preciso recordar que la diferencia es una característica inherente en el ser humano, la sordera se vuelve significativa para el desarrollo del proceso de aprendizaje ya que, como se explicó en el Capítulo Uno, esta condición se reflejaba como una dificultad para la comunicación de la docente, los alumnos oyentes y el alumno sordo.

En mi intervención también considero el modelo de educación inclusiva, puesto que la realidad de mi problema en el aula requiere de una transformación en las prácticas haciéndolas inclusivas, Guido al recuperar a Stainback menciona que la inclusión requiere docentes que sientan como propio el proyecto de inclusión, para hacerlo parte de su quehacer cotidiano (Guido, 2010).

García Pastor (citado en Uzcátegui y otros, 2012) considera que la inclusión es opuesta a la segregación en cualquiera de sus formas, de manera que la inclusión surge como un planteamiento comprometido que refleja la práctica de

valores determinados al relacionarlos con la educación y con la forma de sociedad en la que queremos vivir. Por lo que la educación inclusiva es una educación que se extiende más allá de la escuela para resonar en la comunidad. Esto es precisamente lo que busco como base ideológica en mi intervención pues, aunque mi propuesta sea planteada desde la escuela y solamente para un aula, los participantes se formarían con las aptitudes necesarias para transferirlas a la vida en sociedad.

Para hacerlo Guido (2010) propone la implementación de proyectos cooperativos como una estrategia pedagógica para trabajar la inclusión, por lo cual retomo esta sugerencia para estructurar las actividades de mi propuesta de intervención, que, al conjuntarlas con la estructura de Pujolás (2009), se organiza al grupo en pequeños grupos de trabajo heterogéneos, para aprender no solo del profesor, sino también de los compañeros su grupo, de manera que lo que esta estructura provoca es la cooperación en el acto de aprender.

Este modelo cuenta con la ventaja de ser flexible y ajustarse adecuadamente a los ritmos capacidades, *diferencias* y características de cada alumno, con múltiples formas de comunicar y hacer las actividades. Al facilitar la participación de todos los estudiantes proyectando su protagonismo en su proceso de aprender y al considerar la particularidad de los alumnos, cada uno aporta en la medida de sus propias capacidades (Pujolás, 2009). Con estas consideraciones instituidas, procedo a exponer el diseño de mi proyecto de intervención.

3.2 Proyecto de intervención: Todos podemos aprender con LSM

El proyecto que presento a continuación se desarrolló a partir de tres estrategias, para aplicarse en los meses de marzo, abril y mayo del año 2018 (ver Apéndice I), la primera, fue diseñada para que los alumnos oyentes del segundo grado se sensibilicen hacia la sordera de su compañero; ello requiere el conocimiento y la comprensión sobre la discapacidad, sus implicaciones, derechos y la aplicación de valores apropiados para convivencia, obtenidos mediante las actividades.

La segunda fase del proyecto se enfocó a la afectividad y la autorregulación de emociones, como se ha mencionado en el capítulo dos, es común que las personas sordas se sientan a menudo aisladas y emocionalmente desconectadas y, en algunos casos, tengan dificultad para emplear conductas socialmente aceptadas o apropiadas para la convivencia, es por ello que contempló en el diseño esta parte fundamentalmente sensible para el desarrollo social y humano tanto de Eloy como del resto de los estudiantes.

Por último, la fase tres la identifico como la fracción del proyecto que logra conciliar la intervención con la propuesta curricular vigente para el segundo grado, desarrollando las actividades del libro de texto para el alumno, con una orientación bilingüe en LSM y español escrito, utilizando recursos literarios y de producción de textos.

Como un complemento en el transcurso de las tres fases, se proponen actividades permanentes y de atención al aprendizaje de la lengua de señas, en la sección Hablando con las manos; en estos apartados se abordan aspectos lingüísticos de señas, dactilología, vocabulario y lenguaje escrito durante actividades diversas que pueden o no ir relacionadas a las actividades de cada fase, pero que hacen un aporte valioso al aprendizaje de la LSM para los alumnos oyentes y para Eloy.

Cada fase está estructurada desde un enfoque de aprendizaje cooperativo, pues se plantea un esquema de actividades donde los alumnos sean organizados por equipos de trabajo pequeños, de entre tres y cuatro estudiantes; este es el modelo elegido como más pertinente para el grupo pues favorece la interacción desde la estima y la comprensión, aceptando las diferencias y capacidades de cada persona como una inestimable aportación al trabajo de todo el equipo.

3.2.1 Fase 1. Sensibilización hacia la sordera del grupo

En esta parte se describe el diseño de las actividades a producir, detallando cada una en su respectiva fase, las planeaciones de las actividades se encuentran en el Apéndice J e incorporan a la parte procedimental, el aspecto curricular de las asignaturas de Formación Cívica y Ética y Español.

Personas con discapacidad. Esta actividad fue planteada con la intención de identificar a las personas con discapacidad, presentes en el entorno comunitario de los niños, y en otros contextos, para reflexionar sobre la discapacidad, sus limitantes y sus aportaciones a la sociedad. Al inicio se busca recuperar los conocimientos previos de los estudiantes quienes, al observar imágenes de personas con discapacidad en diversos ámbitos y actividades, les formularé preguntas guiadas a la comprensión de la diferencia y el concepto de discapacidad.

Para el desarrollo de esta actividad se realizará un ejercicio de empatía con cada alumno que se pondrá un tapón de algodón en los oídos, con la indicación de comunicarse principalmente por gestos y movimientos de las manos; la finalidad no es gritar para hacerse oír sino comunicarse sin hacer uso de la palabra oral. Primero la docente indicará una serie de ejercicios como tocarse las rodillas, pelo, etcétera, que los alumnos replicarán hasta llegar a la indicación de jugar en el patio por equipo. Una vez completada esta parte se pasará al salón donde se comentará de forma oral lo que sentimos al comunicarnos de esta manera, si los compañeros nos entendieron y si creemos que así se siente Eloy la mayor parte de las veces en el salón y las actividades. La experiencia de los alumnos será recuperada en un cuadro con preguntas que serán contestadas en el cuaderno del alumno.

Hablando con las manos: Hola yo me llamo. Como complemento de este apartado, se planea elaborar un cartel con las fotos de las señas de cada alumno, su nombre de forma escrita y de forma dactilológica, ello para que Eloy relacione las señas particulares como parte de la identidad de sus compañeros y para que los niños se familiaricen con esta forma de comunicarse. La actividad permanente

consistirá en saludarse por las mañanas utilizando nuestra seña particular y la seña de hola o buenos días.

Conocemos la sordera. Esta actividad está orientada hacia la proyección de recursos audiovisuales para profundizar sobre el conocimiento y comprensión de la discapacidad auditiva, y también en la observación de la función del traductor de lengua de signos/señas. Se desglosa en tres sesiones de una hora cada una. La primera sesión tiene como objetivo el conocer aspectos biológicos del oído y como se relacionan con la sordera, para comenzar se les cuestionará a los educandos sobre su conocimiento acerca del sentido del oído. A partir de sus explicaciones les comentaré que observaremos un video muy interesante que nos presentará como es que podemos oír. El video en cuestión se llama “Zamba excursión al cuerpo humano: el oído”, este presenta la explicación de un intérprete de lengua de señas en el transcurso del video, situación que se busca sea cada vez más familiar para los alumnos.

Después de la proyección del material, cuestionaré a los estudiantes sobre el contenido, la función y beneficio de la intérprete de señas, y anotaré sus respuestas en un pliego de papel bond. A partir de sus comentarios y organizados en equipos por mí, indicaré que elaborarán una lista de recomendaciones para cuidar el oído, para ello se les proporcionará imágenes relacionadas, cartulina y plumones. Para finalizar los estudiantes expondrán estas recomendaciones al grupo ayudándose de las imágenes y gestos.

Hablando con las manos: Él es mi compañero y se llama... Esta actividad permanente se implementará una vez por semana antes de la hora de salida. En ella los alumnos se pasarán una pelota para decir el nombre de uno de sus compañeros en seña, sin repetir el nombre de ninguno. Buscó que con ello les sea más familiar el uso de la LSM para comunicarse.

En la segunda sesión, los alumnos observarán el video llamado, *El sueño de Pedro*, el cual habla de la estadía de un alumno sordo en una escuela. Previo a ello formularé preguntas orientadas a reflexionar sobre el nivel de empatía que sienten

hacia Eloy, en cuanto a si han pensado en cómo entiende él las actividades, las situaciones de la escuela y como se sentirá por eso. Después de la proyección del video se recuperarán las experiencias de los alumnos acerca de cómo se comunicaba Pedro y cómo era la escuela ideal para él. Como cierre de la actividad los alumnos dibujarán en una hoja carta de papel bond, cómo sería para ellos una escuela ideal, donde todos podamos ser incluidos.

La última sesión comenzará recuperando los conocimientos previos de los alumnos sobre a la discapacidad auditiva y la comunicación de los sordos. Para profundizar más al respecto se les informará a los estudiantes que observarán el video: *Para más señas Laura*, donde conocerán la vida de una niña sorda y como se comunica con sus compañeros. Una vez observado, ellos comentarán aspectos narrativos del material audiovisual, así como escenas que hayan llamado su atención.

El cierre de esta sesión se llevará a cabo mediante la elaboración por triadas de una lista de dos columnas donde anotarán actitudes favorables para contribuir a la inclusión de todos los alumnos y no favorables para la convivencia. Este producto quedará expuesto en la pared del aula para que todos los alumnos puedan apreciarlo y encontrar puntos de coincidencia.

3.2.2 Fase 2. Educación socioemocional

La descripción de estas actividades se desprende desde las planeaciones de clase que están incorporadas en los apéndices de esta tesis, estas se apegan a los elementos curriculares del Programa de estudios vigente (SEP, 2011b) desde la asignatura de Formación Cívica y Ética con la finalidad de sustentar la actividad, y se complementarán con un recurso audiovisual y literario que fomenta el autoconocimiento y la reflexión acerca de las emociones y su impacto al relacionarse con otros.

Mi sentir y el de los demás son importantes: *Sesión 1.* Se comenzará hablando acerca de las emociones, si conocen sus nombres, por qué nos sentimos de determinada manera y cuáles son las situaciones que nos hacen sentir así. Después se les proporcionará a los estudiantes imágenes y fotografías de personas expresando alguna emoción, preguntaré “¿cómo saben que esta persona está molesta / contenta / triste...?”, a partir de sus respuestas llegaremos a la conclusión de forma grupal que es gracias a las expresiones de la cara que logramos saber cómo se sienten las personas.

Hecho esto, se utilizará una tómbola para sacar nombres de emociones; los niños estarán organizados en un círculo con la tómbola al centro, por turnos sacarán una pelotita con una emoción y la representarán utilizando expresiones faciales y movimientos corporales para que el resto del grupo adivine de cuál emoción se trata. En el caso del alumno Eloy es probable que se requiera hacer carteles con los nombres de las emociones de forma escrita en español para que él pueda ir participando. Al final se hará la seña formal en LSM para nombrar cada emoción, puede ser que también se requieran carteles con imágenes de la seña para ambientar el salón durante las actividades de este segmento.

El monstruo de colores: *Sesión 2.* Como acción previa a la proyección del video cuento, *El monstruo de colores* (Peque juguetes y sorpresas, 2017), se preguntará a los alumnos si conocen a los monstruos, cómo son, si les temen y qué es en lo que usualmente se ocupa un monstruo. A continuación, explicaré que conoceremos la historia de un monstruo que se encuentra en apuros, intentando atraer el interés de los niños para conocer la historia. Organizados en cojines y sillas en el aula, se llevará a cabo la proyección del video. Una vez observado el material audiovisual procederé a preguntar a los niños acerca de la narración, “¿Por qué estaba hecho un lío el monstruo?”, “¿de qué color era la tristeza / alegría / calma...?”, “¿Qué crees que haya hecho sentir de esta manera al monstruo?”, “¿Qué pasa si no sabemos cómo nos sentimos?”.

Por último, les pediré a los alumnos que colorean hojas con dibujos del video cuento, para ello podrán utilizar la técnica de su elección en un tiempo no mayor de

20 minutos. Esta actividad será un apoyo para constituir los equipos para la siguiente sesión. Recalco que, a lo largo del transcurso de la actividad, se utilizará la LSM para realizar las indicaciones y durante la sesión de preguntas posterior al video. También se anexará material de vocabulario en el ambiente del aula para que sirva como guía para Eloy y los alumnos oyentes.

El monstruo de colores: *Sesión 3.* Para esta sesión se organizarán los equipos de acuerdo a las imágenes que les haya tocado, de manera que cada equipo tenga integrantes con imágenes diferentes. Hecho esto, les indicaré a los alumnos que presentarán a sus compañeros este trabajo, deberán pegar sus imágenes en un papel bond y debajo de esta, un frasco como el del cuento, en el frasco escribirá dos situaciones que les hayan hecho sentir de acuerdo con la emoción que pintaron. Para finalizar la actividad cada equipo expondrá su producción a sus compañeros, mencionando el color y la emoción en LSM.

Hablando con las manos: *Yo me llamo y me siento así.* En esta actividad los niños construirían una frase en LSM que exprese su estado de ánimo en ese momento, para ello les ejemplificaré “Yo soy Fabiola y me siento contenta”, practicarán un breve momento en sus lugares y después nos reuniremos en un círculo dentro del aula para expresar nuestros sentimientos en LSM.

3.2.3 Fase 3 La lectura modelada

Conocemos los cuentos en LSM: *Sesión 1.* Esta actividad tiene por objetivo el acercar a los alumnos a la literatura en Lengua de Señas Mexicana y su narrativa. Para comenzar se preguntará a los alumnos si les agrada conocer y leer cuentos, a partir de sus respuestas indagaremos cómo piensan que las personas sordas conocen los cuentos y si a ellos les gustarán.

A partir de esta charla les notificaré que conoceremos cuentos diferentes que pueden disfrutar todos, proyectando dos historias en el salón de clases, la primera será *El león y el ratón* y la segunda *Sapo enamorado*. Hecho lo anterior

comentaremos si les agrado la actividad y por qué, si observaron cómo narraban los intérpretes las historias, si reconocieron alguna seña, por qué creen que es importante que los cuentos también se cuenten de esta manera, si creen que tanto ellos como Eloy la comprendieron y por qué creen que sea importante que se hagan cuentos de esta manera. Cada respuesta la anotarán los alumnos en un pliego de papel bond.

¡Era un sueño!: Sesión 2. Comenzaremos leyendo el título de la lección 15 del Libro de texto del alumno, de la asignatura de español, a partir de este, les pediré a los alumnos que infieran la actividad que se llevará a cabo; hecho lo anterior leeremos en grupo la indicación que explica la actividad, de modo que ellos, viendo las imágenes que les proporciona su libro de texto, crearán un minicuento. Para apoyarlos antes comentaremos qué es lo que ven en las imágenes, quiénes son las personas que ahí aparecen, qué es lo que hacen y por qué lo hacen, también haremos un breve recordatorio acerca de las partes del cuento sus características.

Se procederá a organizarlos por parejas o tríos; cada organización determinara cuáles son las palabras y señas que utilizarán para narrar su minicuento, puesto que utilizarán ambas expresiones del lenguaje, para esto los apoyaré con vocabulario ilustrado y las señas que previamente habré practicado. Uno de los participantes de cada equipo tendrá la tarea de ir anotando a modo de borrador las oraciones que se formulen para la creación del minicuento, esta designación deberá hacerse entre los integrantes.

A modo de coevaluación los alumnos intercambiarán entre equipos sus actividades y, después de un tiempo suficiente, procederán a realizar las sugerencias de forma oral; mi participación será limitada a vigilar los turnos de los alumnos y observar las participaciones. Terminado esto, comenzarán las presentaciones de cada equipo, utilizando gestos, señas, imágenes y su narración de forma oral.

Leer y recontar: Sapo tiene miedo. Sesión 3. Esta actividad se desarrolla utilizando el nombre de una lectura del libro de texto. Comenzaremos utilizando el

Libro de texto para el alumno correspondiente a la asignatura de español (SEP, 2016b), ubicándose en la lección 17 del de cuarto bloque, de acuerdo con las preguntas que aparecen en su libro preguntaré si han sentido miedo, qué es lo que hacen cuando sienten miedo y si creen que el miedo se puede contagiar. Utilizando una presentación de *Power Point* procederé a narrar el cuento “Sapo tiene miedo” tomado de su *Libro de lecturas para el alumno* (SEP, 2016a). En un primer momento solo les expondré las imágenes y se preguntará qué creen que está pasando en la historia, a qué creen que le tenga miedo sapo y cuál sería la razón para leer este texto.

Posteriormente apoyándome con la presentación narraré la historia a los alumnos, esta narración será utilizando señas en LSM, gestos y movimientos para darle movilidad a la historia. Hecho lo anterior procederá a realizar preguntas a los estudiantes, *¿Por qué sapo tenía miedo?, ¿Su miedo era real?, ¿Cuál fue la reacción de liebre al no encontrar a sus amigos?, ¿El miedo de liebre era real?, ¿Les agrado el cuento, por qué?* Las respuestas serán orientadas a la comprensión secuencial de la historia y la importancia de los personajes

A continuación, se les informará a los alumnos que representarán la historia mencionada utilizando la LSM y un narrador, cada uno expresará sus diálogos con ayuda viso gestual y de LSM. Previamente la docente habrá designado los equipos de trabajo los cuales que integraran de forma grupal y se les dará a conocer sus tareas y responsabilidades a cada participante utilizando un cronograma hecho en un pliego de papel bond y clocado a la vista en el aula. Para finalizar se les informará que para la representación se espera contar con público por ello se prevé invitar a los padres de familia. Como tarea extra clase los padres de familia tendrán la responsabilidad de apoyar a sus hijos en la caracterización de los personajes, el ensayo de sus diálogos y la escenografía.

Con estas actividades planeadas me propongo a incorporar en las actividades ya propuestas en el currículo vigente la adaptación para el aprendizaje en y de la Lengua de Señas Mexicana, favoreciendo la interacción de mis estudiantes para integrar una modalidad cooperativa y cada uno de ellos contribuya

en medida de sus capacidades al aprendizaje para todos. En el apartado siguiente plasmo la realidad de cada una de mis estrategias aplicadas.

3.3 Narración de las actividades aplicadas

Ahora se procede a pormenorizar acerca de la aplicación de las actividades, explicando cómo se desarrolló la aplicación y algunos otros aspectos que han destacado y me parecen pertinentes integrarlos a la narrativa.

3.3.1 Narrativa de la Fase 1. Sensibilización hacia la sordera

Personas con discapacidad. La actividad se programó y aplicó en la fecha del 14 de marzo del 2018, fue planificada de esta manera ya que estaban próximas las vacaciones de Semana Santa; se previó un tiempo de una hora para el transcurso de la actividad, pero, se tomaron ochenta minutos en total. Para abrir la actividad les pedí a los alumnos que tomaran su libro de texto de *Formación Cívica y Ética* (SEP, 2016c) y les proporcioné fotografías de personas con discapacidad en situación diversas de estudio, recreación y trabajo, pero los alumnos alegaban que esta actividad ya se había realizado; les confirmé su observación y agregué que ahora íbamos a conocer más sobre ese tema, mostrándoles fotografías de personas con discapacidad (Fig. 1).

Fig. 1. Sesión 1. Actividad Personas con discapacidad



**Fuente: FIVT, Los alumnos observan imágenes de personas con discapacidad.
Lugar y fecha: Macuilacatl Grande, La Perla, Veracruz, 14 de marzo de 2018.**

Antes de analizar las fotografías les pregunté a los niños si recordaban quiénes eran las personas con discapacidad, ellos comentaron que eran personas que “no tenían brazo o pie”, “no podían escuchar o hablar”, “los muditos”, entre otras respuestas semejantes.

Una vez colocados en el patio les expresé que iba a hacer unos movimientos, ellos los observarían y replicarían, las primeras tres indicaciones (sentarse, tomarse, la mano, tocar sus rodillas), no pudieron llevarlas a cabo hasta que les mostré exactamente como lo debían hacer, después solo unos pocos consiguieron entender y se dedicaron a observar a los otros para hacer cada indicación (Fig.2).

Fig. 2. Fase 1. Ejercicio de empatía



Fuente: FIVT, Los estudiantes realizan movimientos con indicación visual. Lugar y fecha: Macuilacatl Grande, La Perla, Veracruz, 14 de marzo de 2018.

Posteriormente acomodé tres conos de extremo a extremo de la cancha de la escuela y les indiqué, mediante señas y gestos, que iban a correr a la cuenta de tres de un extremo a otro y, que en cada vuelta tomarían de la mano a un compañero y a otros y a otro, para correr todos sin soltarse, se mostraron entusiasmados y formé cuatro equipos de cuatro y cinco personas. Los alumnos hicieron la actividad con pocos problemas, pero si tenían un poco de dificultad para organizarse entre ellos. Una vez completado el juego les pedí que pasáramos al salón, ahí les formulé en LSM “saca tu cuaderno rojo y tu lápiz de la mochila”, pero solo fue uno el que logró hacerlo, una vez que los alumnos lo observaron todos comprendieron y atendieron la indicación. Hecho esto les dije que ya podían hablar y quitarse las bolitas de algodón para tirarlas en la basura.

Comentamos acerca de cómo se sintieron en esta actividad, sin poder hablar y sin poder oír, la mayoría coincidió en que les desesperaba y no se sintieron bien, dije “¿No creen que así se siente Eloy? él se desespera mucho porque ustedes no

le entienden cuando les intenta decir algo, ¿ustedes qué piensan?”, respondieron que podía ser verdad y que teníamos que “ensayar” las señas para poder comunicarnos así. Para finalizar les proporcioné una hoja donde respondían a las preguntas: ¿Cómo se comunica una persona que no oye?, ¿Qué puedo hacer para comunicarme con una persona sorda? y ¿Cómo me sentí cuando las personas no me entendían?, esto me fue de utilidad, para tener plasmadas las respuestas que oralmente ya me habían externado y que fue pegada en el cuaderno de los estudiantes.

Hablando con las manos: Hola yo me llamo. Esta actividad la programé para el mismo día 14, sin embargo, el exceso de tiempo y la organización de la dirección que programó tres reuniones consecutivas impidió realizarla antes del periodo vacacional. Por lo que la aplicación en su forma signada, cuando los alumnos se saludan cada mañana en LSM, se realizó, pero la elaboración del cartel, por motivos ajenos mis funciones fue necesario reprogramarla para el día 18 de abril de 2018.

Para comenzar pregunté a los niños si podían mostrar la letra inicial de su nombre y su seña personal, la mayoría de los alumnos lo pudo hacer sin apoyo, y los que tuvieron dificultad fueron auxiliados por mí, posterior a eso les mostré mi seña personal y les dije que había otra forma de decir mi nombre, a continuación les deletree mi primer nombre en señas f- a - b - i - o - l - a, mostrando la seña alfabética de cada letra, ellos mostraron gran asombro y les solicité que lo intentaran, cada uno de ellos lo intentó con cada letra de su nombre, pero les pareció complicado.

Fig. 3. Actividad Hablamos con las manos: Hola yo me llamo



Fuente: FIVT, Los estudiantes realizan su nombre en dactilología en LSM. Lugar y fecha: Macuilacatl Grande, La Perla, Veracruz, 18 de abril del 2018.

Entonces les dije que nuestra actividad trataría precisamente de eso, de escribir su nombre en señas, por lo que les proporcioné una tira de cartulina y una fotocopia para cada alumno donde estaba impreso el alfabeto dactilológico; pedí que recortaran cada letra de su nombre, la ordenaran y pegaran correctamente en su tira de cartulina (Fig. 3). En el transcurso de su actividad me dispuse a llamar uno por uno a cada estudiante para tomar fotografías para el cartel del salón, se tomó una fotografía de los niños haciendo la letra de su nombre y otra con el movimiento de su seña personal.

Al día siguiente, debido a que debía imprimir las fotos de los alumnos, nos dispusimos a pegar en orden alfabético y numérico los nombres de forma escrita y dactilológica y las fotografías, en cartulina previamente marcada por mí, para

proceder a pegarla en un área del salón. De esta manera pretendo que cada uno de ellos conozca la seña de los demás, y Eloy logre reconocer la seña propia y la de sus compañeros como parte de su identidad. Como observaciones con respecto a la ejecución de la misma no preví la duración de la sesión, pues por la necesidad de imprimir las fotografías tuve que hacerla en dos partes de 40 y 30 minutos respectivamente.

Conocemos la sordera: Sesión 1. Esta fue la primera actividad para introducir el tema del conocimiento a la discapacidad auditiva; tenía contemplada su implementación para antes del día 23 de marzo el último día antes de vacaciones, sin embargo, la organización de la institución escolar no lo permitió debido al tiempo y espacio. Es por ello que reprogramé las tres sesiones para los días 23, 24 y 25 de abril, lo decidí de esta manera debido a que los días 27 y 28 de abril serían días de torneo de fútbol y de Consejo Técnico Escolar, y para no retrasar aún más las actividades siguientes. Se empezó con la reflexión sobre lo que conocían los alumnos respecto al tema, mencionaron que el oído sirve para escuchar música, hablar con sus compañeros, jugar, ver televisión entre otras actividades relacionadas, cuestioné entonces si sabían cómo era que trabajaba esta parte de su cuerpo, dijeron que se escucha por las orejas u oídos, les externé que este día íbamos a conocer cómo era que funcionaba. Debido a que no hubo disponibilidad para utilizar el proyector, determiné que la actividad de observación del video se llevara a cabo en la dirección de la escuela, pues se dispone de una televisión con conexión de cable HDMI apropiado para conectar el equipo de cómputo.

Antes de salir del salón de clases les recordé cuáles eran las señas que utilizaríamos para esta clase, las cuales pegué a un costado del pizarrón y las practicamos, haciendo la seña, observando la imagen y mencionando oralmente su significado. Después mediante señas primero y oralmente después les dije: “Vamos a ver un video en la dirección, salgan”.

Una vez que estuvieron acomodados, reproduje el video *Zamba: Una excursión al cuerpo humano: El oído* (Mundo Zamba, 2013) les pregunté cuestiones

generales del video, y después precise en la intérprete de señas que estaba en una esquina de la pantalla, pregunté si sabían lo que estaba haciendo, dijeron que era una intérprete de señas y que ya habían visto otras personas como ella en la televisión, entonces inquirí si sabían sobre su función, contestaron que era para que la gente que no podía oír entendiera lo que decía la televisión. Tuvieron la petición de ver el video una vez más a lo cual accedí, y pedí que pusieran atención en la intérprete.

En cuanto volvimos al salón, los alumnos solicitaron un dibujo para colorear, sobre el oído, algo que no tenía previsto, pero les dije que los proporcionaría posteriormente. Les organicé por equipos de cuatro personas, los cuales ya estaban previamente designados por mí. Una vez que estuvo cada equipo formado, les di imágenes relacionadas al cuidado del oído, un cuarto de cartulina y plumones, pedí que escribieran tres recomendaciones acerca del cuidado del oído utilizando las imágenes y también les mencioné que su trabajo debía tener el formato de un cartel para poder exponerlo a sus compañeros.

Los alumnos comenzaron su trabajo, apoyé a algunos equipos para que recordarán poner el título y en cómo formular sus oraciones. No obstante, la actividad requirió más tiempo del estimado, y la exposición fue retrasada por la programación de otra actividad institucional de español, por lo que fue necesario ajustar la sesión en horario extra escolar. Los alumnos se percibían apurados, lograron utilizar expresiones cortas en LSM, como “no”, “oído / oreja” y “lápiz”. Les enfatiqué acerca de la importancia de utilizar expresiones faciales para su exposición, algo que les sería de utilidad puesto que íbamos a hacer más actividades como ésta. Al final les proporcionaron una imagen para colorear como previamente habían solicitado la cual fue encargada para su tarea en casa.

Conocemos la sordera: *Sesión dos.* Esta sesión se llevó a cabo el día 24 de abril de 2018. Se comenzó, por comentar cuáles son las cosas que más nos gustan de nuestra escuela y nuestros amigos que asisten a ella. Una vez que instalé el proyector y fue evidente que íbamos a ver un video, los alumnos se emocionaron. Les externé un preámbulo de la historia, que íbamos a conocer las aventuras de un

niño sordo que iba a una escuela nueva y que pusieran mucha atención. Dicho lo anterior reproduce el video *El sueño de Pedro* (Fundación FESORD, 2011), el cual observaron atentamente los alumnos, pude apreciar que les estaba pareciendo interesante y que no se mostraron aburridos, algo que me sorprendió pues el video tenía una duración de 12 minutos, más largo de lo habitual.

Posterior a la proyección del video comentamos acerca de su contenido, y les cuestioné sobre las habilidades de Pedro y sus compañeros para comunicarse, ellos observaron que se comunicaban mediante señas y fueron capaces de apreciar que todos los niños conocían y utilizaban la lengua de señas; cuando pregunté por qué creían que Pedro estaba preocupado por asistir a una nueva escuela, respondieron que podía ser que no conociera a nadie; recordamos entre todos el desarrollo de la historia, hasta llegar a la parte donde los niños se enfrentan al Gigante de la barreras de la comunicación; les pregunté qué entendían por barreras de la comunicación y ellos manifestaron que eran barreras para que todos se llevaran bien, pedí que recordaran cómo era la escuela de Pedro, y ellos contestaron que había luces para reconocer cuando había sonidos, había un maestro sordo, y los niños hablaban con señas.

Para finalizar les indiqué que íbamos a escribir o dibujar tres acciones que podemos hacer para incluir a Eloy; por su parte él realizó un dibujo de su escuela ideal, la mayor parte del grupo pudo hacer la actividad fácilmente salvo por tres alumnos a los que ayudé a redactar sus ideas; por otro lado creo que no fue suficiente el alcance de mi lenguaje y expresiones para explicarle a Eloy la actividad, puesto que logró dibujar la escuela, pero no pude llegar a explicarle que debía plasmar cómo le gustaría que fuera, considero que esto se debió a las limitaciones del vocabulario en LSM que tenemos Eloy y yo, por lo que es probable que se requiera tener más sesiones de aprendizaje de vocabulario en LSM con el alumno.

3.3.2 Narrativa de la fase 2: Educación emocional

Esta fase fue distribuida en tres sesiones y fue necesario que la reprogramara debido a la agitación propia del mes de mayo, causada por un festival para el Día de la madre en la escuela, en el que las alumnas del segundo grado a mi cargo

tuvieron participación con un bailable, el cual por la premura que se solicitó requirió una cantidad importante de ensayos en horario escolar, posterior a ello, los días de asueto asignados por el Día del maestro y cuando el alumno sordo Eloy estuvo enfermo y no asistió a la escuela debido a una infección estomacal y a una enfermedad respiratoria, estas situaciones retrasaron la implementación de mi estrategia de intervención.

Es por ello que las fechas debieron reajustarse para el mes de junio con un evidente apremio, puesto que el ciclo escolar finaliza a mediados de julio, pero prácticamente todo ese mes corresponde a la revisión de documentación final, organización de la ceremonia de clausura y preparación para la entrega de reportes de fin de ciclo. Me remito ahora a narrar el desarrollo de las actividades, cada una con sus respectivas particularidades adjuntas a las expresadas anteriormente.

Previamente a la primera sesión, el día miércoles 30 de mayo realicé un repaso de vocabulario de colores en LSM con Eloy, utilizando tarjetas de color y su nombre escrito que fuimos pegando en el franelógrafo⁵ a la vez que hacíamos la seña. Lo que fue más complicado para él fue asociar la seña con su nombre en español escrito, pero la seña con el color fue algo que pudo recordar fácilmente a excepción de algunas señas que son similares.

Hecho esto, el día jueves 31 de mayo decidí realizar una clase de preparación para que los alumnos repasaran el vocabulario de colores en LSM, puesto que el cuento llamado *El monstruo de colores* utiliza vocabulario de colores y emociones; durante la clase utilizamos nuevamente las tarjetas de Eloy, las cuales pegué en el pizarrón, pero solo unos pocos de los 22 alumnos pudieron realizarlo, por lo tanto pedí a Eloy que les mostrara a sus compañeros cómo hacerlo, él se colocó al frente señalando la tarjeta de color y haciendo la seña correspondiente; pude percatarme de que disfrutó mucho compartirles algo que él ya sabía y ellos se mostraron receptivos para reproducir las señas que él les mostraba, haciendo que Eloy gustara de participar todavía más. Mi intervención se limitó a ayudar a los alumnos a hacer

⁵ El franelógrafo es un instrumento parecido a una pizarra pero forrado de franela o fieltro, colocado en una superficie plana, donde pueden pegarse y despegarse imágenes utilizando una tira de velcro.

correctamente la seña del color que indicaba Eloy y al final dirigir una última vuelta con la seña de cada color.

La primera sesión de esta fase fue el día viernes primero de junio después del recreo, estaba programada para una hora antes del desayuno, sin embargo, no fue posible debido a que el cable del proyector no funcionó, por lo que debimos ubicarnos en la dirección de la escuela, la cual cuenta con una televisión con conexión HDMI. Les indiqué a los niños que se trasladaran ordenadamente hasta ese lugar. Ellos reaccionaron con emoción debido a que si algo les agrada particularmente es observar videos, cada uno tomó una silla y se ubicaron frente a la pantalla, cuando estuvieron todos sentados les dije que observaríamos una historia muy especial acerca de un monstruo, entonces preguntaron si la historia sería de terror, pero les contesté que solo era un pequeño monstruo confundido y que no debían preocuparse.

Fig.4. Actividad Fase 2. Proyección del videocuento el *Monstruo de colores*



**Fuente: FIVT, Los alumnos realizan las señas de los colores al observar el videocuento.
Lugar y fecha: Macuilácatl Grande, La Perla, Veracruz, 31 de junio de 2018.**

Cuando comenzó el vídeo algunos alumnos leyeron el título en voz alta, y se mostraron atentos a la historia. Al finalizar esta proyección anuncié que se iba a proyectar una segunda vez, pero que ahora quería observar como ellos hacían la seña de cada color cuando la narración de la historia, los niños se miraban entre ellos confundidos y algo inseguros al principio, pero les fui ayudando para hacer la primera seña que fue amarillo, para hacer la seña de azul, debido a que se parece a la seña de amarillo fueron corrigiéndose entre ellos y preguntándome a mí, a partir del negro la mayoría fue apoyándose con sus propios compañeros para verificar que todos lo hicieran bien y ya nadie me preguntó (Fig. 4). A la última emoción amor, le correspondió el color rosado, muchos alumnos actuaron bromistas ante esta emoción pues al parecer la asociaban con tintes románticos, la seña del color rosado al parecer fue la que menos recordaban y hubo necesidad de que se las mostrara otra vez.

Regresaron ordenadamente al salón y comentando el cuento animadamente y algunos practicaban las señas de los colores. Una vez que se ubicaron los alumnos en su lugar, les repartí fotocopias con el dibujo del monstruo de colores representando una emoción, las distribuí con la intención de ir formando equipos para el día siguiente y les indiqué que ahora íbamos a colorear el dibujo con sus gises, pero que debían utilizar el color correcto para cada emoción (Fig.5). Ellos lo hicieron entusiasmados, hubo necesidad de prestarles gises a algunos niños, puesto que no contaban con dicho material. Al terminar, me entregaron sus dibujos dando por terminada la actividad planeada, pero viendo que aún tenía tiempo me dispuse a integrar los equipos para la actividad siguiente.

Pegué tiras de cartulina para ir acomodando los dibujos de cada alumno, para que cada equipo tuviera una emoción, con un total de cinco equipos de entre cinco y cuatro integrantes cada uno. Algo que pude notar eran las actitudes de algunos alumnos al saber quiénes serían sus compañeros de equipo, pues no todos se mostraban animados al respecto, este hecho se acentuó en el equipo número cuatro donde agrupé a dos alumnos que no se mostraron muy receptivos para trabajar con empatía en la fase uno. Ambos manifestaron mohines de desagrado al conocer a

sus compañeros de equipo, sin llegar a verbalizar su protesta, hecho que me pareció traería problemas más adelante.

Fig. 5. Fase 2. Actividad de organización de equipos



Fuente: FIVT, Los alumnos colorean imágenes relacionadas al cuento. Lugar y fecha: Macuilácatl Grande, La Perla, Veracruz, 31 de mayo de 2018.

El resto de los equipos fue integrándose en formas no ordenadas, pero sí pacíficas, revelando inconformidad para trabajar con los compañeros designados. En el caso del equipo uno de Eloy, determiné que trabajaría con tres niñas y dos niños, ello debido a que se le dificulta relacionarse con el género femenino, pero asigné al compañero más paciente y receptivo según lo que observé en la fase uno, además, las compañeras integrantes de su equipo develaron paciencia y un manejo adecuado de la LSM. Es así como concluí esta sesión de trabajo.

El día miércoles cinco de junio los estudiantes se acomodaron en los equipos designados, les proporcioné frascos para acomodar las emociones como se había hecho en el cuento del *Monstruo de colores* y también una hoja con diversas imágenes y situaciones donde había personas sintiendo algo; entregado el material cuestioné si sabían que es lo que íbamos a hacer, ellos contestaron que ahora íbamos acomodar las emociones en sus frascos, les indiqué que era correcto y que para ello debían distribuirse el trabajo en su equipo, acordar como lo harían y apoyarse los unos a los otros.

Esta actividad estaba programada para el inicio de la fase, pues en los frascos se supondría que escribirían oraciones sobre sus emociones, no obstante, por motivos de tiempo, determiné que esta sería una forma eficaz de integrar ambas actividades. Es así como se dedicaron a recortar y pegar en los frascos sus imágenes, al principio era grande su insistencia para preguntarme si lo estaban haciendo bien, pero les dije que también podían preguntarse entre ellos, pues expliqué: “Todos poseíamos conocimiento y ganas de ayudar”. Poco a poco vi que acudían menos a mí y más a sus compañeros (Fig. 6).

Fig.6. Fase 2. Organizar emociones



Fuente: FIVT, Los niños acomodan cada imagen en un tarro que corresponde a una emoción. **Lugar y fecha:** Macuilácatl Grande, La Perla, Veracruz, 5 de junio de 2018.

Uno de los equipos, que fue el que mencioné anteriormente descontento entre sus integrantes, tuvo problemas para organizarse pues una alumna era la que estaba delegando los trabajos y no permitía a los demás pegar las imágenes en los frascos, al principio les dije que intentaran hablar con ella para hacerle saber que también eran parte del equipo y que podían trabajar correctamente, sin embargo al evaluarlos desde lejos noté que ella no estaba muy receptiva y se mostró desdeñosa, por ello me planteé si hablar con todo el equipo o solo con ella, al final acudí a la mesa para preguntar cuál era el problema.

La alumna mencionada dijo que sus compañeros estaban haciendo todo mal, que ya habían despegado y pegado las imágenes muchas veces y su molestia era que uno de los frascos se había roto. Le expliqué entonces al conjunto la importancia de trabajar con limpieza y que si no lo hacían el resto del grupo no le entendería a su trabajo, después le expuse a la alumna que sus actitudes podían provocar emociones negativas en sus compañeros, de tristeza o enojo y que eso provocaría molestia al trabajar con los demás o que ya no quisieran acercarse a ella. Me pareció que al final lo comprendió y por el resto de la clase no hubo más inconvenientes, pero solo quedaría esperar para ver sus futuras reacciones al trabajar con los demás.

Me cercioré que todos los alumnos participaran para organizar las imágenes dentro del frasco correspondiente, en el caso de Eloy no se le dificultó esta actividad e inclusive se permitió ayudar al resto de sus compañeros de equipo, hecho que pude ver les sorprendía a los mismos, pues usualmente son ellos los que apoyan a Eloy.

Indiqué que íbamos a formular y escribir oraciones que expresaran emociones, por ejemplo: “Me siento alegre cuando juego con mis compañeros”, o “me siento triste cuando mi papá sale de viaje”. Revisé continuamente los trabajos de los alumnos pasando en cada mesa, pero en lo general no tuvieron muchas dudas en esta parte de la actividad. Al terminar cada alumno pegó su oración en el dibujo del monstruo de colores que representaba la emoción que había escrito.

Fig.7. Fase 2. Video sobre las señas y emociones



Fuente: FIVT, Los alumnos observan y reproducen las señas vistas en el video. Lugar y fecha: Macuilácatl Grande, La Perla, Veracruz, 6 de junio de 2018.

Al terminar todos los equipos les proyecté el video *Sustantivos, adjetivos, sentimientos y estados de ánimo en LSM*, (El rincón de Molteni, 2016) ellos se mostraron sonrientes e interesados en esta actividad, reproduciendo la seña con las manos. Fui recordándoles que prestaran atención en las señas que iban a utilizar para exponer su cartel, Eloy también fue haciendo las señas y al igual que el resto del grupo era la primera vez que las observaba, considere entonces que sería necesario repasarlas con él en lo posterior de forma individual (Fig.7). Hubo un pequeño detalle debido a que la hermana de un alumno interrumpió la clase para pedir permiso de hablar con su hermano, por lo que él debió levantarse rompiendo con la concentración sus compañeros de equipo, así que hice una pausa para centrar su atención nuevamente. Sin embargo, no calculé adecuadamente el tiempo que tomaría ver y repasar el video, resultó que ya no sería el suficiente para exponer las emociones, por lo que opté por dar por terminada la sesión y continuar con las exposiciones hasta el día siguiente.

El día jueves a las nueve de la mañana indiqué el momento de comenzar con las exposiciones; cada equipo se reunió con sus compañeros en su mesa, haciendo comentarios y realizando las señas que recordaban, finalmente uno de los alumnos hizo la solicitud de ver el video otra vez para recordar algunas señas. Esto me molestó un poco puesto que consideré que un día antes se había repasado suficiente, y sin dejar ver mi molestia accedí a su petición, aunque adelanté algunas partes para observar las señas con las que trabajarían, el mismo alumno pidió un tiempo para repasarlas, todo el grupo estuvo de acuerdo y les concedí cinco minutos que finalmente serían diez.

Cuando estuvieron listos y llamé al primer equipo, pude notar su nerviosismo, para calmarlos les dije que nadie se burlaría de ellos y que si necesitaban algún apoyo yo me encontraría al frente para ayudarles, al resto del grupo les recordé la importancia de prestar atención. La estructura de la oración era “Yo me siento...” utilizando la LSM, y cada equipo lo hizo de forma adecuada, por supuesto Eloy también, hubo necesidad de apoyar a algunos alumnos desde luego, pero fue mínimo, y observé que no era el desconocimiento sobre la seña sino más bien la timidez para expresarse frente al grupo.

Al finalizar las exposiciones todos nos brindamos un aplauso y para recoger sus impresiones les pregunté qué fue lo que les gustó más de la actividad y para qué sirve el conocer las emociones, dijeron que: “Sería bonito hacer más actividades con señas”, “me gustó pintar con mis gises”, “las emociones nos sirven para saber cómo nos sentimos”, “que al enojarnos no está bien pegarle a los hermanos”, “es bonito sentir amor de nuestros papás y que nos abracen”, entre otras opiniones. Concluí explicando la importancia de manejar adecuadamente nuestras emociones para no herir a los demás o a nosotros mismos y que las emociones no eran algo que solo pudiera expresarse en español, sino también en lengua de señas, a lo que una alumna mencionó “sí, maestra, porque todos sentimos

3.3.3 Narrativa de la fase 3: Lectura modelada

El día lunes 18 de junio se llevó a cabo la primera sesión de la fase tres, en la cual se trabajaría con elementos narrativos en español escrito y LSM. Se comenzó a las ocho de la mañana después de colocar el proyector en el salón de clases. Les comuniqué a los alumnos que veríamos dos cuentos *Sapo enamorado* y *El león y el ratón*, que estos estaban en lengua de señas mexicana y por favor pusieran mucha atención en las señas que se iban utilizando. Una vez que le di comenzar al primer video pude observar que la mayoría de los alumnos iban intentando realizar las señas que el narrador utilizaba.

Solo una alumna no prestó atención a la proyección, pero el resto se mostraba muy animado y receptivo, pues sonreían y se mostraban las señas entre sí, Eloy se veía particularmente emocionado e intentaba realizar todas las señas sin cohibirse como lo hace usualmente. Al término del cuento *Sapo enamorado*, les pregunté si reconocieron alguna seña, los alumnos nombraron y mostraron todas las señas que reconocieron y después les pregunté: “¿Reconocieron la seña de pata blanca?” Ellos intentaron hacerlo, pero solo algunos acertaron para el color blanco así que les mostré la seña de pata y todos la realizaron, este ejercicio lo repetimos para sapo verde, saltar, tener razón y otras más.

Proseguimos observando el cuento *El ratón y el león*, de igual forma los alumnos se mostraron atentos, pude observar que la mayoría de ellos intentaban copiar las señas que utilizaba la narradora. Al finalizar el video, los alumnos solicitaron verlo otra vez, a lo que accedí. Hecho esto les pregunté cuál fue su personaje favorito, algunos contestaron que el león y otros que el ratón, pregunté: “¿Alguno de ustedes reconoció cuál es la seña que significa león?”, una alumna levantó la mano e hizo la seña de manera correcta, me sorprendió mucho pues esta es una seña nueva y nunca la habíamos realizado; solicité que hicieran la seña de ratón, y esta fue reconocida por tres alumnos.

Escribí tres preguntas en el pizarrón, la primera fue: “¿Reconociste alguna seña? Cuando los alumnos la leyeron, nueve de ellos las escribieron en el pizarrón. La siguiente pregunta fue: “¿Cómo narraban las historias las personas?”,

nuevamente pasaron a escribir al pizarrón sus respuestas que fueron “con señas, con las manos, con el cuerpo y con la cara”; la última pregunta “¿Sólo las personas sordas pueden utilizar el lenguaje de señas?”, fue respondida por todo el grupo y quiso pasar a escribirla Eloy cuya respuesta era “no, todos podemos”, para ello fue apoyándose en las palabras escritas en su franelógrafo y de las instrucciones que le dieron algunos alumnos utilizando el alfabeto manual.

Hubo diversas participaciones de los alumnos en relación a la LSM que llamaron mi atención, una en especial fue la que expresó la alumna Anahí cuando mencionó su interés por los títulos de los cuentos, los cuales los narradores fueron señando⁶ con el alfabeto dactilológico, les recordé que nosotros también soñamos nuestro nombre y lo escribimos con el alfabeto dactilológico en una actividad anterior, Anahí dijo: “Pues nosotros que conocemos el alfabeto podemos escribir carteles para pegarlos en la escuela y que los otro niños lo conozcan también, porque nuestro compañero es Eloy es sordo pero también hay niños sordos en otros salones”, “podemos hacer carteles para que tengan cuidado de las zonas de riesgo de la escuela” acentuó otro alumno llamado Cristian, entonces les felicité por su propuesta y les dije que la tomaría en cuenta algo que fue bien aceptado por el resto del grupo. Me pareció que esta actividad dio una muestra evidente del interés de los alumnos por aprender la LSM para comunicarse con otros niños sordos, finalizando así con esta sesión.

El día martes 19 de junio se realizó el inicio de la actividad para la creación de un mini cuento que llevó por nombre “Era solo un sueño”; para comenzar les pedí a los alumnos que recordaran cómo los narradores en LSM contaban las historias, para recuperar sus conocimientos previos, respondieron que utilizaban las señas, movían la cara y las manos.

Hecho esto solicité que abrieran su *libro de texto para el alumno* (SEP, 2016b) en la página 184, pedí que leyeran el título y la indicación, les expliqué que ahora íbamos a crear un cuento y para ello requeríamos recordar cuáles eran las

⁶ Acción de señar, hacer una seña.

partes del mismo a la vez que las escribía en el pizarrón, pregunté si conocían el cuento de Caperucita Roja, les dije - ¿Cómo comienza Caperucita Roja?- ellos respondieron por turnos, con un niña de capucha roja, una niña que va a haber a su abuelita, una niña que vine con su mamá... entre otras, contesté: - “Así es, ¿Y el cuento de los tres cochinitos cómo comienza?”, los niños respondieron que eran tres cerditos que vivían con su mamá, que había tres cochinitos que hacían casas y otras respuestas similares, por lo que les dije: - “Así es, en el inicio del cuento conocemos al o a los personajes principales y el inicio del problema o aventura que podrían tener, ahora en el desarrollo conocemos a otros personajes, o el protagonista viaja a algún lado o conoce a los villanos de la historia, entonces en la parte final ¿qué es lo que sucede?”. Ellos respondieron que los buenos solucionaban sus problemas, terminaban su aventura, eran felices por siempre o aprendían algo.

Una vez que me pareció que habían comprendido este segmento y por motivos de tiempo tuve que dar por terminada la clase pues el director de la escuela solicitó a los docentes que se presentaran en la dirección para llevar a cabo una reunión para preparar el Consejo Técnico Escolar próximo.

Se reanudó la sesión el día miércoles 21 de junio después del recreo, nos ubicamos nuevamente en la página del *libro de texto de español* (SEP, 2016b), para observar las imágenes con las que los alumnos crearían su mini cuento, en la primera imagen les pregunté cómo sería el inicio de su narración, y con mucha satisfacción observé que la mayoría del grupo comentaba que presentarían a los personajes, esta acción la hicimos con las cuatro, después les indiqué que el cuento también iba a ser contado en LSM como los que habíamos observado anteriormente, ante ello me di cuenta que no hubo muestra de preocupación y simplemente cuestionaron si yo les enseñaría señas nuevas, respondí afirmativamente y se mostraron entusiasmados. No obstante, cuando les indiqué sus grupos de trabajo nuevamente noté que no todos estaban conformes con sus compañeros de trabajo.

Ante esta actitud decidí que debía estar más atenta en los dos equipos que observé mayor resistencia a trabajar en conjunto. Los equipos fueron conformados por tres alumnos según su nivel de desempeño, de manera que hubiera por lo menos un estudiante con una disposición notable al manejo de LSM en cada equipo. Una vez que todos se acomodaron en sus mesas les pedí que comenzarán a redactar su cuento. Les recomendé que formularan oraciones cortas y sencillas para poder formularlas en LSM también, dicho esto le entregué a cada alumno una hoja de vocabulario con la seña y su nombre, todos fuimos practicando las señas plasmadas en la hoja y les dije que iba a pegar hojas de vocabulario adicionales en la pared si es que llegaban a necesitarlo.

Me dediqué a monitorear el trabajo de cada mesa, fue complicado especialmente para un equipo el ponerse de acuerdo en la narración de su historia y el apoyar a una de sus integrantes que tenía problemas para escribir las oraciones, se quejaron conmigo: “Le decimos a Lupita cómo es que tiene que escribir pero no lo hace rápido”, contesté: “¿No es más importante ayudar a Lupita que terminar rápido?”, observé que ambos compañeros meditaban entrecerrando los ojos y coincidieron en que sí podían ayudarla. Pero, observé que fue difícil para ambos tener paciencia con su compañera y tuvieron que borrar y rehacer varias veces sus oraciones.

Intencionalmente coloqué a Eloy con una compañera muy paciente y otro con el que le agrada trabajar pues utiliza las señas y los gestos para comunicarse con él, ambos integrantes le apoyaron para escribir las oraciones con ayuda del alfabeto manual y prácticamente el equipo no tuvo inconvenientes, sus oraciones eran cortas y precisas.

Cuando un equipo terminaba, pasaba a su mesa a apoyarles para construir su narración con LSM, algo que llamó mi atención es que el equipo de Eloy quería traducir todo su cuento al alfabeto manual, ahí tuve que intervenir para decir que eso no era lo más adecuado, porque Eloy y el resto de sus compañeros no conocía las letras y el significado de las palabras aun con el alfabeto manual y que por lo tanto podía no entender todo el cuento, por lo que los inste a utilizar las señas

narrando su primera oración, al verlos me pareció que comprendieron esta situación, sin embargo insistieron en utilizar el alfabeto manual para decir: “Había una vez...” y “Fin”. Después se avocaron en practicar sus señas y su narración.

El resto del grupo utilizó el vocabulario de señas que les proporcioné y uno que pegué adicional a un costado del pizarrón; hubo un equipo que utilizó su conocimiento previo de vocabulario en señas de colores y emociones para construir su narrativa escrita y que “fuera más fácil pasarlo a señas” porque ya las conocían, esta practicidad me sorprendió a la vez que me admiró, pues no lo esperaba. Finalmente, el tiempo otorgado no fue el suficiente puesto que los alcanzó la hora de salida y una vez que oyeron el timbre pude notar su inquietud, por lo que preferí terminar la actividad para el día siguiente.

El día jueves 22 de junio a las ocho de la mañana indiqué a los niños que haríamos nuestra exposición, ellos se agruparon nuevamente en sus equipos, solicitaron tiempo para un último ensayo y acordamos cinco minutos; pasado el tiempo pasó al frente el primer equipo a exponer su minicuento. Resolvieron que dos de sus miembros realizarían la narración en LSM y el otro la narración oral; esta resolución para la organización de su presentación fue emulada por los otros equipos. Comenzaron utilizando el alfabeto manual para el título de su cuento y la frase “había una vez”; una de las integrantes de este equipo dirigía al compañero restante para que el reprodujera las señas, utilizando correctamente el alfabeto dactilológico, pero a medida que avanzaba la narración empezaron a ponerse nerviosos.

Fue necesario que le recordara al alumno que leía que debía leer un poco más despacio para que sus compañeros hicieran las señas; finalmente terminaron su mini cuento, se les dio un aplauso y pregunté a los equipos observadores si podían aportar alguna sugerencia para que sus compañeros mejoraran su trabajo, nadie quería participar por lo que cuestioné directamente a los alumnos más extrovertidos, fue así como mencionaron que sería bueno que los cuentos los hicieran mirando siempre a las personas que se les está contando la historia para

ver mejor las señas y que el volumen de voz fuera alto. El equipo expositor agradeció apenado y pasó a sentarse.

El resto de los equipos lo hizo con menos pena que el primero y pude observar que Eloy se encontraba sonriente al ver a sus compañeros exponiendo, y les estaba prestando atención. Aunque se equivocaban en algunas señas al mirarme las rectificaban rápidamente. No obstante, un equipo no pudo exponer puesto que se atrasaron redactando y corrigiendo, y aun cuando terminaron su cuento, no les alcanzó el tiempo para investigar, practicar sus señas y su narración, ello también debido a que uno de sus integrantes se ausentó este día y solo eran dos alumnos en el equipo. Resolví practicar algunas señas con ellas antes de la hora de salida. Así concluí esta actividad del proyecto de intervención.

La actividad que lleva por nombre “Sapo tiene miedo” inició el día viernes 22 de junio del 2018. Comencé pidiéndoles a los estudiantes que abrieran su libro de texto de la asignatura de español (SEP, 2016b) en la página 187, donde precisaba las indicaciones que seguiríamos, pedí a los alumnos las leyeran en voz alta al unísono, les adelanté que íbamos a hablar acerca del miedo y les pedí que recordaran cómo se decía en señas la emoción miedo, no todos los alumnos lo recordaban pero algunos hicieron la seña y todos la reprodujeron; hecho esto les pregunté si ellos le temían a algo, rápidamente la mayoría alzó la mano para participar, fui dándoles la palabra a cada uno, aunque cada vez que terminaba una participación todos hacían comentarios acerca de la misma expresando historias personales; finalmente, los miedos de mis alumnos se resumían en fantasmas, oscuridad, monstruos y dormir solos, pregunté después si el miedo podía contagiarse, dijeron que sí porque “cuando uno tiene miedo y le cuenta al hermanito al hermanito también le da miedo”, esta parte me pareció que fue desordenada debido al entusiasmo de participar de mis alumnos. Como dificultad me encontré que Eloy levantaba la mano, pero no logré hacerme entender en la pregunta y tampoco logré entender su participación, pero probablemente esta acción la realizó para imitar a sus compañeros.

Fig. 8. Fase 3. Lectura del cuento Sapo tiene miedo



Fuente: FIVT, Proyección y lectura del cuento Sapo tiene miedo. **Lugar y fecha:** Macuilacatl Grande, La Perla, Veracruz, 22 de junio de 2018.

Continuamos con las indicaciones del libro de texto para leer el cuento “Sapo tiene miedo”, indiqué que debían sacar su libro de *Español Lecturas* (SEP, 2016a) y localizar en el índice el cuento para posteriormente buscarlo, mientras tanto yo ya tenía lista la presentación en el proyector para narrar el cuento, antes de comenzar les comenté que podían seguir la lectura en su libro o en la proyección. Realicé la lectura del cuento frente a Eloy, gesticulando con las manos y el rostro, utilizando la LSM para nombrar a los personajes de la historia, a la vez que elevaba y bajaba la voz en la lectura para centrar la atención de los alumnos oyentes. Para mi sorpresa noté que a mitad de la lectura Eloy ya no me estaba prestando atención y debí acercarme a él para llamarlo continuamente.

Al finalizar la historia comentamos sobre los miedos que tenía cada personaje, concordaron en que el más valiente fue Liebre. Y cuestioné “¿Cuándo tuvo miedo la liebre?” La mayoría respondió en voz alta: Cuando creyó que sus amigos ya no estaban, cuando no encontró a sus amigos, entre otras respuestas parecidas; finalmente pedí que marcaran en su libro el recorrido de Sapo por las casas de sus amigos, aproveché el proyector para localizar la página e indicarles

cómo se hacía; los alumnos lo realizaron correctamente y así finalizamos esta sesión.

El día siguiente se ejecutó la actividad “Cómo es un monstruo horripilante” a partir de las indicaciones del libro de texto que leyeron de forma grupal. Y cada alumno escogió un lugar para que en secreto dibujaran su fantasma y su monstruo respectivamente. Recalqué la importancia de no mostrar su trabajo hasta que les correspondiera describirlo y exponerlo para que, mediante la descripción mediante señas, sus compañeros pudieran imaginar al monstruo. Los alumnos reaccionaron efusivamente con esta actividad, pues entre sus acciones favoritas se encuentran el dibujo y la pintura, que realizaron en la página correspondiente de su libro de texto (SEP, 2016b).

Atendieron perfectamente la indicación de trabajar solos, no obstante, algunos expresaron que ya estaban más habituados a realizar las actividades con algún compañero y cuando hubieron acabado también solicitaron permiso para apoyar a los demás, pero tuve que explicarles que si les ayudaban a otros niños entonces su dibujo ya no sería secreto y que confiaran en que ellos lo realizarían de la mejor manera que pudieron, puesto que expresaron preocupación por algunos alumnos a los que apoyaban con regularidad. Recuerdo que con Eloy tuve mucha dificultad para explicarle la indicación, me fui ayudando con imágenes de monstruos famosos y de películas para que él se diera una idea de qué era lo que dibujar, eligió dibujarían un fantasma y comenzó a hacerlo, a partir de ahí continuó individualmente.

Debido al tiempo y a la organización, modifiqué esta actividad para que se hiciera de forma grupal, por ello cuando terminaron sus dibujos les recordé que utilizaríamos sustantivos para describir a los monstruos de forma oral y en LSM, además utilizando una lluvia de ideas pedí que me mencionaran adjetivos a la vez que iba escribiéndolos en el pizarrón. Hecho lo anterior fui leyendo la palabra y mostrándoles la seña, ellos las reprodujeron y después las practicamos una vez más. La mayor parte del grupo se involucró enérgicamente en esta parte y estaban muy emocionados por mostrar y describir sus dibujos, incluido Eloy.

Uno por uno pasaron los alumnos al frente utilizando la oralidad, las señas y expresiones corporales, se mostraban un poco nerviosos al utilizar las señas por lo que me miraban constantemente, para percibir algún signo de aprobación o cuando olvidaban la seña que iban a realizar, cuando revelaban su dibujo se manifestaban orgullosos y el público de alumnos se veía auténticamente interesado por observar la correspondencia de su descripción con el dibujo, Eloy se mostró confiado para expresarse aun cuando no todas las señas que utilizaba estaban hechas correctamente, de forma discreta me ubiqué frente a él, para apoyarlo si lo necesitaba. Me sentí muy impresionada por estas muestras auténticas de emoción por el trabajo de clase, fue también muy tranquilizante para mí comprobar que las actividades que le estaba proponiendo a mi grupo, lograban interesarlos y hasta divertirlos.

Terminamos con una agradable charla donde les pregunté qué fue lo que más les gusto de la actividad, sus respuestas fueron “imaginar a los fantasmas y monstruos de los demás”, dibujar, “decirles a mis amigos como era mi monstruo”, “espantar a mis compañeros”, entre otras similares. Cuestioné si se les dificultó utilizar y recordar las señas, la mayoría contestó que sí, pero que “no les molestaba” agregó un alumno, porque así se podían entender entre todos.

El día lunes de acuerdo a la lección 19 de su libro de español, organicé los equipos para construir la adaptación a obra de teatro del cuento “Sapo tiene miedo”, empecé por anotarlos en el pizarrón, aquí me pareció que era necesario ceder en cuanto a la elección del personaje que cada uno interpretaría, por lo que al lado de su nombre coloqué el nombre del personaje que les tocaría. Cada equipo se mostró ordenado para participar levantando la mano y expresándose conformes con su elección.

Procedieron a colocarse en grupos y seleccionar los diálogos para cada uno, fue necesario que recalcará al grupo la importancia del narrador y lo que tendría que hacer; coloqué a modo a alumnos que había observado utilizaban las señas y la narración oral de una forma satisfactoria. Los narradores de cada equipo actuaron

como coordinadores y apoyaron a algunos miembros de su equipo para localizar sus diálogos.

Siguiendo con la pauta que el libro (SEP, 2016b) indica, realizaron un pequeño ejercicio para escribir diálogos de los personajes en su dibujo correspondiente además de anotar un parlamento que expresa emoción de miedo, alegría y sorpresa. Debido a que tuvimos un pequeño sobrante de tiempo, hicieron su primer ensayo leyendo los diálogos de sus personajes y narrador. En el caso de Eloy y su equipo fue necesario que se les monitoreara y apoyara de forma continua, además para la elección de su personaje le designé a Pato debido a que era el que hablaba menos y no representaría una carga de trabajo tan pesada, tanto para él como para mí.

Para tarea en casa les encargué a los alumnos que prepararan las máscaras y ropas de su personaje, pues programé la puesta en escena para el martes de la semana siguiente, también les entregué una circular a los padres de familia para que estuvieran al tanto de la actividad y apoyaran en el repaso de los parlamentos.

No obstante, el día lunes me encontré con que un significativo número de alumnos no había repasado sus líneas y señas, ni tenían su indumentaria. Dedicamos entonces a la mañana a realizar este repaso por equipos y en el ensayo de cada uno de los equipos al frente. Con respecto la indumentaria no me quedó opción más que descartarla y aunque me planteé la idea de elaborar las máscaras en horario extra clase con los alumnos, la indicación de la dirección, para recortar el horario con intención de llevar a cabo una reunión con los docentes, deshizo esta alternativa.

Finalmente, el día siguiente la mayoría de los alumnos se veían expectantes y emocionados por presentar su obra de teatro; el primer equipo en pasar utilizó la guía del narrador para participar, a algunos se les olvidaron las señas que querían expresar, pero facialmente expresaron sentimientos y emociones casi sin vergüenza, pues algo que habían externado antes de comenzar es que sentían pena y miedo a que sus compañeros se burlaran de ellos, les tranquilicé diciendo

que todos teníamos que pasar a presentar la obra y que así como ellos mostrarían respeto al trabajo de los demás, ellos también mostrarían respeto a su trabajo. Al terminar su público les brindó un aplauso y ellos todavía apenados pasaron a su lugar. De los cinco equipos, uno no pasó a mostrar su obra debido a que alegaron molestia por el incumplimiento por parte de dos de sus integrantes, a su vez que los acusados manifestaron desinterés y apatía a la actividad, por más que intenté mediar y encontrar una solución al conflicto expresaron que preferían no participar para “no pasar vergüenza”.

Por otra parte el equipo de Eloy requirió prácticamente que me sumara como uno más del equipo para apoyarlo a él y al narrador, casi al final de su diálogo ya no quería continuar, por lo que me ubiqué al frente mientras hacíamos los dos las señas, reaccionó cómodamente y finalizó con propiedad su participación, el resto del equipo se observaba frustrado antes de que yo interviniera y no encontraban como convencerlo para participar, por lo que se pusieron un poco nerviosos también.

Para finalizar los reuní en un círculo para comentar la actividad. Dijeron sentirse desanimados porque esperaban que sus padres pudieran asistir, esto no fue posible debido a que se realizaron las confirmaciones en la comunidad, pero también dijeron sentirse aliviados pues aceptaron que el público les ponía nerviosos, “¡no! si con los compañeros nos sentimos nerviosos, ahora imagínese con los papás, no nos íbamos a sentir más” dijo uno. El grupo que no participó seguía molesto, cuando pregunté a uno de ellos por qué, dijeron que él había ensayado en su casa con su mamá y no era justo que los demás no lo hicieran, les pedí una alternativa para involucrar a sus compañeros y expresó que tal vez se hubieran podido reunir en la tarde para practicar juntos, pero que él no podía saberlo si no se lo decían; una compañera del mismo equipo que no practicó su diálogo dijo que su mamá estuvo ocupada todo el fin de semana y que no pudo hacerlo sola porque todavía no le entiende a unas palabras.

Fue complicado para mí el dirigir esta charla de retroalimentación con la participación de este equipo, puesto que dos de ellos sentían la necesidad de

distribuir culpas y el resto se sentía culpable por no cumplir con su responsabilidad. Al final el grupo concluyó que es necesario que todos cumplamos con lo que se nos encarga y que si necesitamos ayuda podemos pedirla a cualquiera de los compañeros. Con esto concluyó la tercera fase de la propuesta de intervención.

3.4 Evaluación de la intervención

El presente apartado se elabora para explicar la evaluación del proyecto de intervención, en un primer momento se planteará lo que se entiende como evaluación, posteriormente el significado de la evaluación formativa en la educación sus elementos y al final las estrategias que he retomado para incluirlas dentro de mi propuesta.

La evaluación es, “un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila la información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado” (SEP, 2012a: 19). Al ser un proceso, se conforma por etapas o fases de manera sucesiva, en pro de examinar, analizar y valorar elementos propios de la enseñanza y el aprendizaje.

Diversos autores reconocen dos paradigmas de la evaluación, la cuantitativa y la cualitativa; algunos los encuentran ambos conceptos contrapuestos, mientras que otros los identifican como complementarios. Cada paradigma concibe y procesa la información resultante de la evaluación de forma diferente.

La evaluación cuantitativa pretende recrear situaciones para medir el rendimiento alcanzado por los alumnos reflejados en resultados numéricos para calificar el desempeño del sujeto (Medina, Muñoz y Figueroa, 2014). Se inspira en la teoría de la medición, usos de exámenes, cifras y datos sin tener certeza de la comprensión del significado de los mismos; se cree que este tipo de evaluación distancia al educando de la construcción de su propio aprendizaje. Debido a que este enfoque no lo reconozco acorde a mi propuesta me enfocaré en describir el segundo paradigma de la evaluación, el cual retomaré para mi intervención.

La evaluación cualitativa, proviene de la corriente humanista, con un enfoque integral del sujeto y del aprendizaje, tomando tanto la posesión del conocimiento como la forma en que el alumno lo adquiere y aplica, académica y contextualmente. Si la visión de la evaluación es integral, el evaluar los aprendizajes se entiende como parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que la obtención de información a lo largo del proceso educativo, utilizando instrumentos y la reflexión de la acción cotidiana del aprendiente y el docente. Su propósito es verificar el desarrollo correcto del proceso y confirmar la apropiación, integración y significación del aprendizaje para cada estudiante. Su metodología se reconoce como una estrategia idónea para transformación de la acción docente a través del dialogo, la comprensión y la mejora continua (Morán, 2012).

Como parte de la evaluación cualitativa, se encuentra la evaluación formativa. Está estructurada para contribuir a la mejor del aprendizaje, por lo que el centro de la evaluación es el desempeño, no lo la persona. La SEP, al retomar a Díaz y Hernández, deduce que el objetivo de la acción de evaluar es regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es continua y permanente. Sirve para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas en función de las necesidades de los alumnos, de este modo se espera que se pueda favorecer el seguimiento al desarrollo del aprendizaje de los mismos (SEP, 2012b).

De esta metodología de la valoración retomo para mi trabajo el que se adapte a las necesidades y características de los alumnos; el otorgar la flexibilidad para disponer de y para la diversidad es un recurso valioso para la inclusión, identifico que esta modalidad de apreciación del procedimiento de enseñanza y aprendizaje es una ventaja para evaluar continuamente los mecanismos, sucesos y resultados. En el proceso de la intervención que propongo he estructurado mi plan de evaluación de manera que cada fase pueda examinarse para ajustar los procedimientos, aprendizajes y actividades en la medida que se vayan aplicando.

Ahora bien, la evaluación formativa, reconoce métodos, técnicas e instrumentos para su aplicación, por lo que ahora pretenderé abarcar cuales son los que considero para el plan de evaluación de mi propuesta.

La observación es una técnica que consiste en atender y analizar el desempeño de los educandos, con la finalidad de encontrar, logros o aspectos por mejorar. Es importante el registro sistemático de las observaciones en relación a los criterios establecidos previamente, para determinar el progreso de los alumnos (Tobón, 2007).

La aplicación de esta técnica nos lleva a la observación y revisión de producciones de los alumnos respecto a dimensiones personales y grupales. Se distingue que es una técnica que permite evaluar los procesos del aprendizaje al momento de producirse. Existen dos tipos de observación, la sistemática y la asistemática, la primera define previamente los puntos a observar, por el contrario, la segunda registra la mayor cantidad de información posible de una actividad o situación de aprendizaje sin concentrarse en algún aspecto en particular (SEP, 2012a). En el caso de esta investigación encuentro favorable la modalidad sistemática de la evaluación, lo que me conduce a introducir los instrumentos que utilizaré para medir el proceso de mi proyecto.

La *escala de actitudes* “es una lista de enunciados o frases seleccionadas para medir una actitud personal (disposición positiva, negativa o neutral), ante otras personas, objetos o situaciones” (SEP, 2012a: 35). Para su elaboración se requiere determinar una actitud y elaborar enunciados que indiquen diversos aspectos de la misma en un sentido positivo, intermedio y negativo. Debido a que mi propuesta tiene pretende tener impacto en la formación de valores, relaciones, emociones y el sentido moral y ético de mis alumnos, considero que fiable el uso de este instrumento. (Ver, Apéndice M,)

La SEP cataloga a la *rúbrica* como un instrumento dentro de las *Técnicas de desempeño*, son aquellas que requieren que un alumno demuestre su aprendizaje en una situación determinada, para asegurar su calidad formativa se propone que, al elaborar los instrumentos, estos respondan cuestionamientos sobre el procedimiento, con esta información se podrá determinar el nivel de apropiación de conceptos, procedimientos y reflexión. Para su diseño se debe determinar el tema

a trabajar con los alumnos, la intención de las preguntas al redactarlas y su ordenamiento en grado de dificultad.

La *rúbrica*, es una guía de evaluación que describe los rasgos y cualidades de un producto o de un desempeño concreto según distintos niveles de ejecución. Es una matriz de doble entrada que expone los aspectos a evaluar y sus grados de logro. Tiene las ventajas de ser clara para precisar que es lo que se espera del alumno, valorar su ejecución y facilitar la retroalimentación (Gómez, 2015). Este instrumento lo retomo para gradar aspectos relacionados al dominio de habilidades de lenguaje y cooperación.

La *lista de cotejo* es un instrumento que identifica elementos relevantes del proceso y los ordena según la secuencia de realización, en un enlistado de frases u oraciones precisas que señalan acciones, actitudes, desempeño, entre otras (SEP, 2012a).

Dichos instrumentos son relevantes para el planteamiento, desarrollo y valoración del proyecto de intervención cuyos detalles de puntualizan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO CUATRO

Resultados

Este trabajo de intervención fue planteado para generar una práctica docente incluyente en el aula del segundo grado de primaria y que a su vez atiende la discapacidad auditiva. Por lo tanto, y tal como se explicó en el capítulo anterior, las actividades fueron planteadas en una estrategia de tres fases. Debido a que la naturaleza de esta tesis está vertida en la inclusión y el desempeño docente y de los alumnos, he dividido en dos partes este capítulo, uno para mí práctica y otro para los estudiantes. El área docente estaba claramente identificada en los propósitos de la tesis, por lo tanto, para analizar los resultados me he remitido a comprobarlos desde su planteamiento con las observaciones recabadas y su respectiva valoración. Para el caso de los alumnos registré los resultados por fases y en cada una de ellas, los elementos tanto cualitativos como cuantitativos de acuerdo a mis observaciones y valoraciones.

Análisis de los propósitos de la investigación

Durante el transcurso de esta intervención me fue necesario organizar mi práctica docente; para hacerla incluyente requerí adaptar los contenidos curriculares como aprendizajes esperados y algunas secciones del libro de texto del alumno; también implementé dinámicas de clase para incluir la presencia de la discapacidad auditiva entre el grupo, adecuando los apartados de educación emocional y la modalidad de aprendizaje cooperativo para algunas de las actividades; presento los resultados en cada actividad planteada en una tabla (Apéndice L).

La tabla analiza tres aspectos de las actividades: si se adaptó el contenido curricular, si se adaptó a la LSM, y si se organizó a los alumnos con el aprendizaje cooperativo, contestando sí o no en cada cuestión. En las actividades de la fase uno, orientada principalmente a acercar a los alumnos oyentes a conocer y generar empatía por la sordera, las actividades no se adaptaron al alumno sordo sino que

se encauzaron para que los estudiantes reconocieran situaciones de dificultad, y emocionalmente singulares, para una persona sorda en el entorno cotidiano, al mismo tiempo permitió el primer contacto de los alumnos con la LSM y, por último, en lo que refiere a la organización del grupo se planteó a nivel grupal e individual para cubrir completamente el propósito.

Para la fase dos de la estrategia de intervención, como se describe en la tabla, observé que las actividades y el grupo se adaptaron a las condiciones del alumno sordo; esto es que se trabajó propiamente la LSM utilizando sustantivos y adjetivos, practicando las señas de forma cotidiana con los estudiantes y organizando progresivamente los grupos de aprendizaje cooperativo, por lo que el propósito encauzado hacia la adaptación de contenidos se cumplió.

La siguiente implementación de la fase tres se avocó completamente en la adaptación del español para la LSM y viceversa; ambas expresiones comunicativas convivieron para generar diversos aprendizajes en los alumnos oyentes y el alumno sordo; una parte remarcable de esta última fase es que se adaptó propiamente una lección completa de la propuesta del libro de texto del alumno (SEP, 2016b), de forma satisfactoria, para ello únicamente requerí poner atención en las partes de la lección enfocadas en la comunicación y precisar que las realizaríamos en español y LSM; a su vez, los aprendizajes esperados del *Programa de estudios* (SEP, 2011b), se adaptaron para abarcar la LSM y, por ello, las lecciones se plantearon para realizarse sobre todo por medio del canal visual y con el ajuste del idioma.

La adaptación de esa lección del libro de texto con las acciones que conlleva, como la investigación de las señas relacionadas y su ejecución, permitió que todos los alumnos convivan, se conozcan y aprendan en pequeños grupos; resultó que, si bien no es el camino más sencillo, pues implica un esfuerzo extra en la actividad de planeación y preparación de la clase, sí es posible adaptar y atender dos situaciones de aprendizaje sensorialmente diferentes, la de los alumnos oyentes y la del estudiante sordo en el aula regular de educación primaria.

Para lograr la planeación y el diseño de la estrategia, fue necesario tener en cuenta que otro de los propósitos de este proyecto de intervención fue el analizar y replantear mis aptitudes y habilidades como docente de educación primaria en un aula diversa; con esa intención revisé el documento *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes* (SEP, 2017b), para establecer cuáles eran las dimensiones de mi perfil que requería mejorar o actualizar; lo anterior fue plasmado en el Capítulo 2 de esta tesis, en lo referente a la política pública de inclusión escolar; ahora me parece conveniente revisarlo nuevamente para establecer en qué medida estos aspectos de mi perfil fueron modificados; por ello realice una *Tabla de escalas de logro* en los aspectos que me propuse a mejorar, la cual se encuentra en el Apéndice M.

En primer lugar, valoré el aspecto relacionado a la influencia del entorno familiar, social y lingüístico en el proceso de aprendizaje de los alumnos, y aquí pude reconocer que, si bien amplí mi capacidad de observar y relacionar elementos del contexto del alumno, me fue difícil incorporarlos del todo en mi propuesta de intervención, debido a la resistencia de algunos agentes o situaciones donde mi influencia docente era insuficiente. Esto por supuesto repercutió tanto en la implementación como en los resultados por ello, lo he puntuado en la escala de *Logrado parcialmente*.

En lo que refiere a las situaciones didácticas, los contenidos, el enfoque y su relación y adaptación a las características de los alumnos y sus necesidades educativas, lo cual esencialmente era el planteamiento de toda la estrategia de intervención, puedo afirmar que se alcanzó el éxito esperado. Resultado de lo anterior es la fase tres, que comprende la conclusión de un trabajo llevado a cabo gradualmente.

La dimensión tres del documento citado anteriormente (SEP, 2017b), refiere casi en su totalidad acerca de la reflexión sistemática sobre la práctica docente, ya sea para cuestionarse y replantearse, y a su vez como una importante herramienta para mejorar la misma, pues solo con la reflexión sistemática las modificaciones

tendrían las propiedades de ser duraderas y adaptables a situaciones diversas. Respecto a esta dimensión parece que todo este trabajo de investigación se fundamentó en tal afirmación, por lo que esta visión se mantuvo presente en todo momento.

La cuarta dimensión del perfil docente se centra en que el profesor reconozca la importancia de la parte ética en sí mismo y en su trabajo en el aula, además de apegarse a las normativas que rigen la profesión; esto se involucra directamente a la capacidad para generar ambientes seguros donde la inclusión, la equidad, el respeto y la empatía por los demás estén presentes en todo momento; si bien al principio de la intervención estos planteamientos podían estar difusos, para el momento del cierre estaba claro cómo era un ambiente incluyente y cuando no lo era.

Estos aspectos permearon en el planteamiento del proyecto de intervención al buscar precisamente la implementación de la inclusión escolar para atender a todo un grupo de segundo grado. De acuerdo a la tabla del apéndice M fue necesario revisar los planteamientos concernientes a derechos humanos e inclusión escolar, lo cual hice desde el primer capítulo de esta tesis, y puesto que uno de los propósitos centrales de la inclusión es que todos los alumnos aprendan en función de sus necesidades y capacidades, esto también se fue plasmado en este documento, localizando las áreas precisas que necesitaban replantearse tales como la planeación escolar, los espacios en el aula con información en LSM, los tiempos para trabajar el español escrito y la LSM, entre otros; por ello, afirmo que estos indicadores se lograron en el planteamiento e implementación de la intervención.

No obstante lo anterior, el último indicador de la tabla (Apéndice L), registra que solo parcialmente se logró relacionar la influencia de la intervención en el contexto escolar, administrativo y comunitario de la escuela. Atribuyo estos resultados a diversas situaciones como mi reciente ingreso al plantel, los objetivos de la ruta de mejora escolar muy distantes al tema de mi intervención, pero principalmente a los tiempos programados para las actividades, tanto de la escuela

como de mi grupo; al principio no considere viable el incluir una parte de difusión, pero ahora creo en la necesidad de ampliar la difusión y recepción de un trabajo de inclusión como el de la discapacidad auditiva, pues el grupo es parte de una comunidad escolar y no existe aislado de ella.

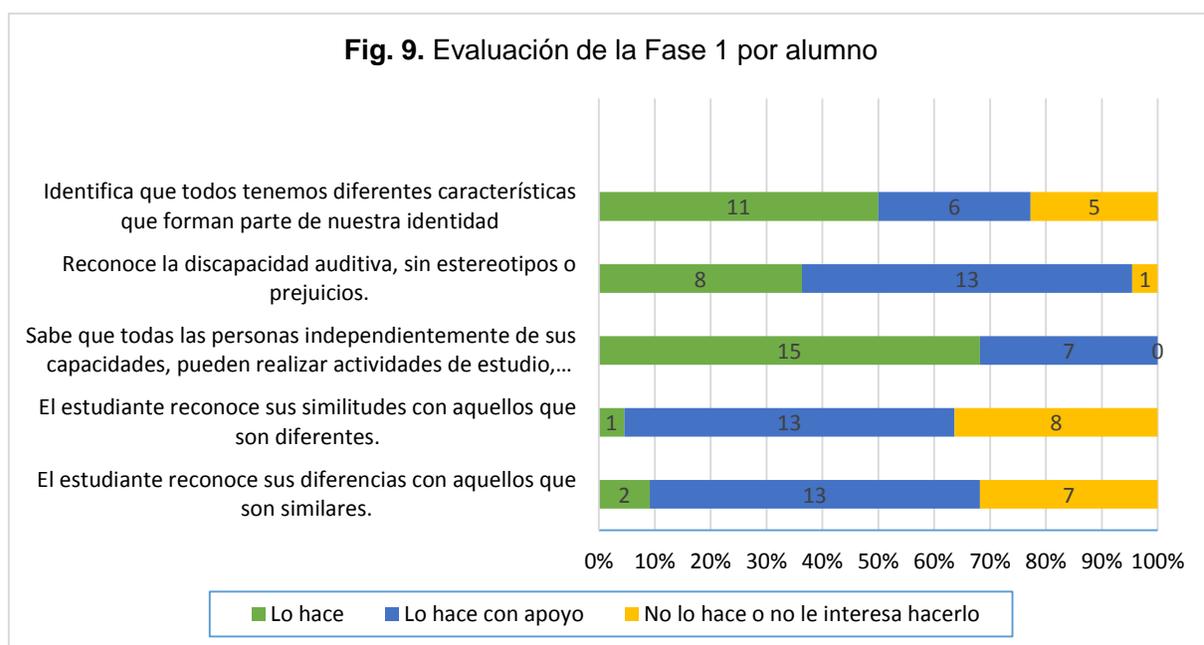
Para finalizar este punto, los indicadores pertenecen a diversas dimensiones de la práctica docente; conviene recordar que ninguna dimensión debe tomarse como un aspecto aislado, sino que todas ellas van orquestadas en función de una práctica óptima y de calidad, por lo tanto, fue necesario tener una visión amplia, continuamente crítica y analítica sobre mi desempeño y cómo se reflejaban en los resultados de clase.

Uno de los propósitos de esta tesis fue el trabajo conjunto con la familia del alumno con discapacidad y la reflexión sobre la importancia de su participación en su educación, no obstante, en el transcurso de la revisión documental y de diagnóstico fui descubriendo que no podría ser cumplido porque la colaboración familiar fue condicionada por la situación geográfica de su hogar, el tiempo restringido que destinaban a su atención, por la cantidad de integrantes familiares y su situación económica de carencia, que limitaban su interacción con la experiencia educativa del niño, aspectos que no consideré durante la programación de las actividades, ni durante el desarrollo de las mismas; la participación de la familia es muy importante y debe planearse considerando también sus circunstancias.

Ahora para complementar este capítulo de resultados, otro de los propósitos de esta tesis fue la de desarrollar competencias inclusivas en los alumnos de segundo grado de la primaria Makuilxochitl, para relacionarse con actitudes y valores que favorezcan la inclusión, el cual desarrollo en los siguientes tres apartados por fases, cada uno de ellos integran aspectos tanto cualitativos como cuantitativos que fueron valorados por mí.

4.1 Análisis de la Fase 1

En esta fase que corresponde a la sensibilización del alumnado oyente hacia la discapacidad auditiva, se esperaba que los alumnos oyentes reflexionaran acerca de las diferencias, el reconocimiento del otro, conocer aspectos relevantes de la sordera para alcanzar una comprensión más profunda de esta discapacidad con la que conviven diariamente en el aula del segundo grado y se acercaran al uso de la LSM para comunicarse con personas sordas.



Fuente: Elaboración propia.

Para evaluar esta fase consideré como alcances positivos los indicadores de logro, *Lo hace*, *Lo hace con apoyo* y *No lo hace*; encontré que de forma general el grupo se encamina hacia una adecuada sensibilización de sus percepciones en relación con el valor de empatía que se ve reflejada en el aula con la discapacidad auditiva de su compañero. No obstante, observé que existe entre un 32 y 36% del alumnado que presentó dificultad para reconocer sus similitudes y diferencias en correlación al grupo en general y a su compañero con discapacidad. En la figura 9 se puede observar que el resultado más preponderante (99%), es que los alumnos se muestran de acuerdo en que todas las personas independientemente de sus

capacidades, pueden realizar actividades de estudio, recreación y trabajo; ello significó para mí un importante paso para transformar la noción inicial de caridad y piedad, que son valores arraigados y transmitidos en la comunidad, hacia el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida satisfactoria, con la capacidad de estudiar y trabajar sin que la discapacidad auditiva sea un impedimento.

Por otra parte, y de forma general, los indicadores de logro son los siguientes: en el aspecto “Identifica que todos tenemos diferentes características que forman parte de nuestra identidad”, se encontró que el 50% de los estudiantes puede hacerlo sin la intervención de la docente, el 27% aún requiere apoyo para hacerlo y el 22% no lo hace o no muestra interés en hacerlo (Fig. 9).

El apartado que apunta al reconocimiento de la discapacidad auditiva sin estereotipos o prejuicios se encuentra que el 36% del grupo logra hacerlo, el 59% del grupo puede hacerlo con el apoyo de la docente y el 4% no logra hacerlo o no muestra interés en hacerlo.

Remitiéndome nuevamente a la figura 9, identifico que el aspecto que refería a que el estudiante reconociera sus similitudes con aquellos que son diferentes sólo el 4% puede hacerlo, el 59% requiere apoyo de la docente para hacerlo y el 36% no lo hace o no le interesa hacerlo, colocándose como el mayor registro del alumnado en un aspecto negativo. Es similar el rendimiento del alumnado que reconoce sus diferencias con aquellos que son similares, 9% logra hacerlo, el 59% lo logra con apoyo de la docente y el 31% no lo hace o no le interesa hacerlo.

Encontré interesante que, en relación con los resultados registrados individualmente por alumno, fue la identificación de niños con tendencias actitudinales que sirvieron para apoyar la implementación del proyecto, especialmente para el modelo de aprendizaje cooperativo que se pone en función en la fase siguiente. Avelino es el alumno que obtiene el mejor registro en cuanto a la sensibilización a la diferencia, lo que me hizo considerarlo a él y otros más que reconocí en esta fase para apoyar a Eloy en las fases posteriores.

En el caso de los alumnos cuyo registro indica que no lograron alcanzar los indicadores positivos, pude observar que tienen un máximo de tres conclusiones negativas, y su rendimiento se repite sistemáticamente. Al cuestionarme cuáles fueron las razones para que esto pasara, deduje, a partir de mi conocimiento sobre estos niños, que no han tenido suficientes oportunidades para trabajar o conocer a alguien diferente, por lo que, durante el resto del ciclo escolar, debí de proporcionarles esta oportunidad.

En cuanto a la eficiencia de la planeación en relación a aspectos de tiempo y organización, encontré que el ordenamiento administrativo de la institución, interfería con la ejecución de mis actividades en lo que respecta principalmente al tiempo y la priorización de otras tareas encargadas por la dirección de la escuela, algo que se reflejó directamente en la modificación de las fechas programadas previamente.

De acuerdo al análisis de mis resultados para esta fase, determino que las actividades planteadas fueron pertinentes y funcionaron en la medida de lo esperado, no obstante, aun quedaron importantes áreas de oportunidad relacionadas a la empatía y el reconocimiento del otro.

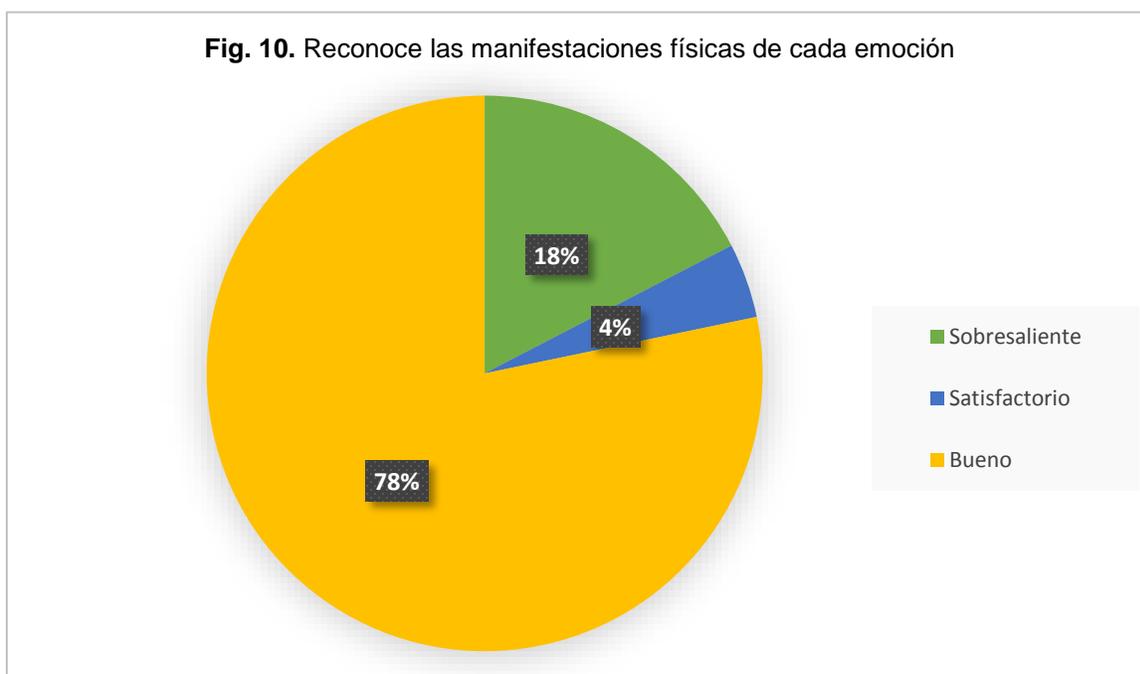
4.2 Análisis de la Fase 2

El propósito de esta fase fue trabajar con la parte afectiva y personal de los alumnos del segundo grado, con una específica perspectiva en el manejo y ejercicio responsable de las emociones para generar comprensión y empatía por la diferencia y la diversidad. En esta fase las actividades que propuse se basaron del cuento titulado *El monstruo de colores* que se enfoca en temas relacionados al conocimiento de las emociones, para su desarrollo se adaptó para conjuntarlo con la LSM trabajando en un esquema de aprendizaje cooperativo.

En primer lugar, evalué el contenido relacionado a las emociones. Entre los aspectos que me parecieron pertinentes evaluar destacan el conocimiento de las emociones, que en su forma más sencilla reflejó derivaciones positivas tal como lo

expresa la figura 10, donde todos los alumnos se ubicaron en un indicador positivo, los cuales fueron *Bueno*, *Satisfactorio* y *Sobresaliente*.

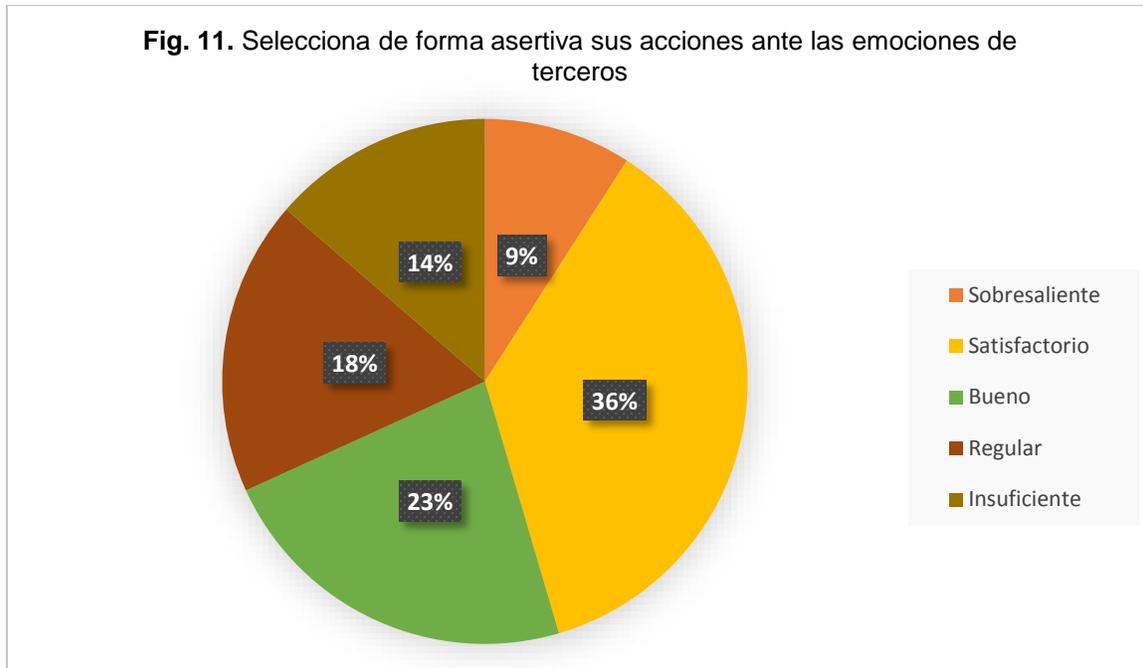
No obstante, en un aspecto que valoraba una complejidad mayor en el manejo de las emociones propias al relacionarse, los alumnos manifestaron resultados dispares, como se puede observar en la figura 10, *Selecciona de forma asertiva sus acciones ante las emociones de terceros*; En *Selecciona de forma asertiva sus acciones ante las emociones de terceros*, el mayor número de alumnos se encuentra en un nivel satisfactorio 36%, 23% en bueno, 18% en regular, 14% en insuficiente y 9% en sobresaliente. Aquí el rango negativo del porcentaje de los alumnos se eleva al 32%.



Fuente: Elaboración propia.

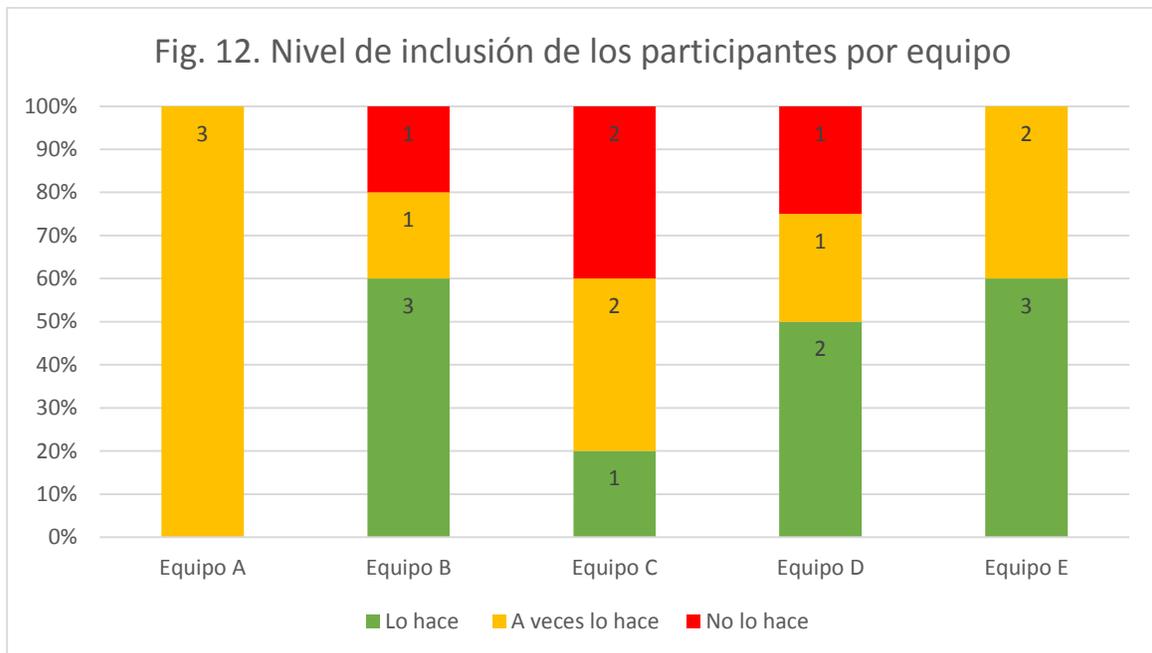
Si bien los indicadores de la evaluación ubican a los alumnos en un rango negativo del 32% (*Insuficiente* y *Regular*), ello no significa que el resto de los estudiantes sean en extremo competentes para manejar y autorregular sus emociones al momento de relacionarse, pero que sí tienen las bases para lograrlo de forma paulatina (Fig. 11).

Fig. 11. Selección de forma asertiva sus acciones ante las emociones de terceros



Fuente: Elaboración propia.

Esta fase estuvo constituida por los elementos de la educación emocional y el aprendizaje cooperativo, por lo que también se valoró el desempeño de los alumnos al trabajar en pequeños grupos, utilizando una rúbrica para el trabajo grupal (véase Apéndice K); también registré en el aspecto *Inclusión de los participantes* que del total del grupo solamente el 40% de los alumnos (9) lo hace sin requerir incitación de la docente y por iniciativa propia (véase la Fig. 12); en el equipo E se encontraba Eloy, y tres de sus integrantes no tuvieron problemas para incluirlo, él se ubicó en el indicador de *A veces lo hace* puesto que se mostró reservado para dirigirse con sus compañeras y aunque no hubo ningún incidente prefirió trabajar con su compañero, pues he observado que prefiere trabajar con varones.



Fuente: Elaboración propia

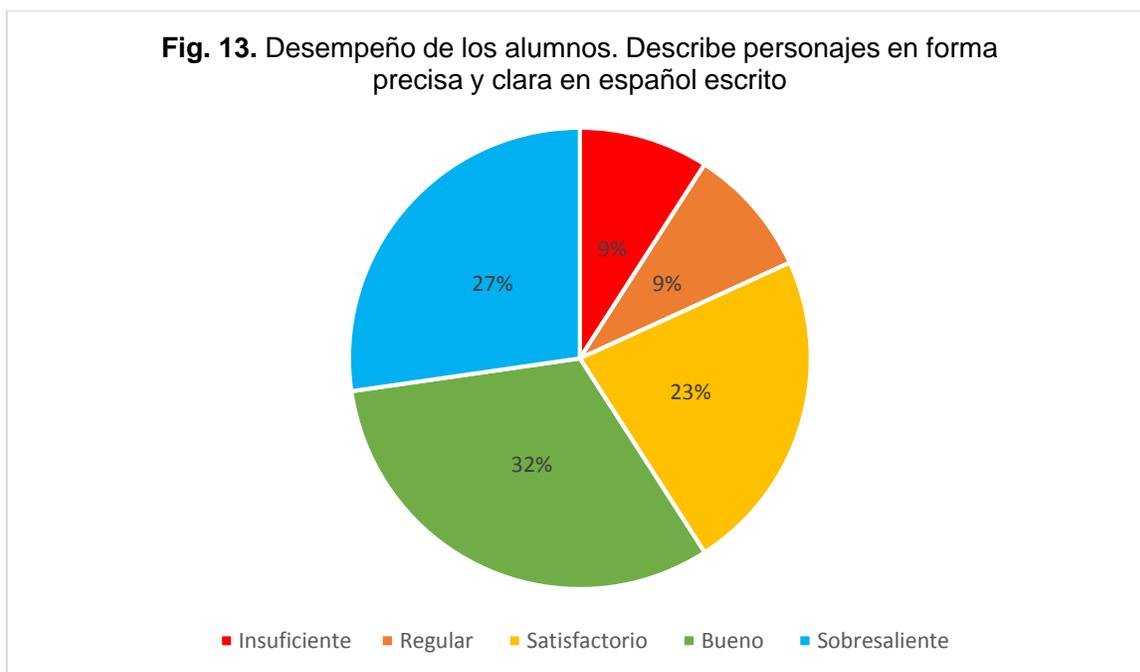
Por otro lado, el equipo C presentó mayor dificultad para organizarse, debido a que cuatro de sus integrantes jamás mostraron iniciativa por relacionarse entre ellos; argumentaban inhabilidad de algunos compañeros e intentaron segregarlos por lo que, aunque cumplieron con su presentación, les fue complicado encontrar puntos de coincidencia y ceder al apoyo de sus semejantes de equipo. De forma general, en el grupo de segundo grado, el 18% de los alumnos no se mostró totalmente incluyente al trabajar entre compañeros, pero el equipo con presencia del alumno sordo sí lo hizo de forma satisfactoria.

4.3. Análisis de la Fase 3

La tercera fase estuvo planteada para adaptar los recursos que son el Libro del alumno correspondiente a la asignatura de Español (SEP, 2016b), y el Programa de Estudios del A segundo grado de nivel primaria hacia el alumno sordo utilizando recursos visuales, la LSM y el aprendizaje cooperativo por pequeños grupos. A continuación, me remito a exponer los resultados encontrados en esta fase.

Para este momento me centré en observar y ponderar contenidos, el primero de ellos referido a lo curricular en el cual evalué competencias y aprendizajes esperados en LSM y español escrito utilizando una rúbrica (Ver, apéndice K), nuevamente valoré utilizando el mismo instrumento que en la fase anterior, el aprendizaje cooperativo.

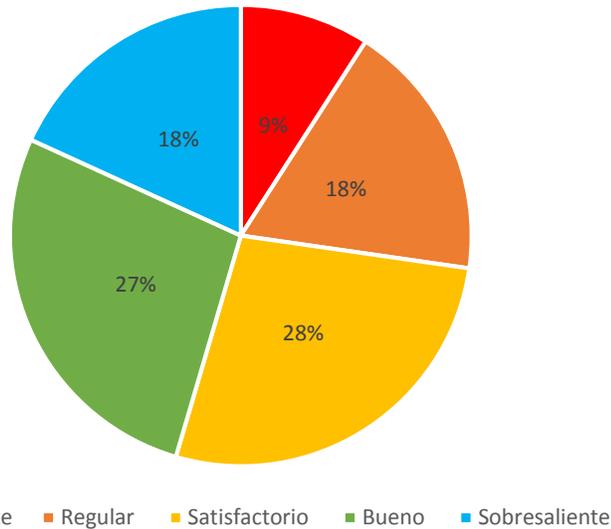
En cuanto a los resultados del desempeño de los alumnos, en el aspecto de *Describe personajes en forma precisa y clara en español escrito*, los niños mostraron que el 82% del grupo pudo hacerlo de forma positiva, entre ellos Eloy que se colocó en el nivel satisfactorio. Si se compara con el mismo aspecto, pero en LSM, cambian un poco los valores (Ver Fig. 13).



Fuente: Elaboración propia.

Puede apreciarse que el porcentaje del indicador *Insuficiente* se mantiene, pero para la LSM los alumnos ubicados en *Regular* aumentan hasta el 18%, y a su vez los alumnos colocados en *Bueno* y *Sobresaliente* disminuyen; atribuyo estos valores a que aún permanecen limitantes para el uso y fluidez del manejo de la LSM en algunos estudiantes.

Fig. 14. Desempeño de los alumnos. Describe personajes en forma precisa y clara en LSM



Fuente: Elaboración propia.

En la última parte de esta fase valoré el producto *Crear una historia a partir de imágenes para su narrativa en LSM*, la cual, como describí en la narrativa del capítulo anterior, demostró mayor interés y cohesión en las relaciones personales de sus participantes, así como genuino interés por aprender a expresarse en LSM, de cinco equipos cuatro expusieron su producto a sus compañeros, el equipo que no lo hizo, presentó dificultad para relacionarse y en el desarrollo del tema. Con valoraciones diversas, en lo general el 63.6% del grupo se encontró dentro de un valor positivo (Fig. 14).

Acorde a estos argumentos es claro que, si bien los alcances de la intervención no fueron determinantes en un valor positivo, sí hay un importante progreso para los alumnos tanto en su aprendizaje de LSM, como en sus habilidades inclusivas y, de persistir en ellos, representaría un significativo precedente para establecer bases que reproducirían a lo largo de su vida en sociedad.

Conclusión

Este trabajo de investigación tuvo por objetivo la modificación y adaptación de la labor docente y de las dinámicas de grupo en un salón de clases, así como la visión docente acerca de la inclusión escolar, para que fuera posible acoger la discapacidad auditiva presente en el aula, utilizando un enfoque de la pedagogía de la diferencia, incorporando el aprendizaje cooperativo, la Lengua de Señas Mexicana y los valores para relacionarse desde las emociones. Esta experiencia me ha aportado la oportunidad de sensibilizarme y reflexionar sobre las singularidades de cada uno de mis alumnos, especialmente con la de un alumno con discapacidad auditiva y todo lo que esta realidad implica.

La principal dificultad que encontré para el desarrollo de mi práctica docente fue la falta de correlación entre el plan curricular vigente (SEP, 2017a), con la de una visión inclusiva que me permitieran satisfacer las necesidades de mi grupo escolar. Comprendí entonces que para ello también requería hacer una revisión profunda de mi labor docente y determinar cuáles eran los elementos que no favorecían la inclusión.

Por ello plasmé, como propósito general de este trabajo de investigación, el generar una práctica docente incluyente en el aula del segundo grado que atienda la discapacidad auditiva; para lograr este pronunciamiento relacioné los elementos concernientes a la discapacidad auditiva y a la labor docente en propósitos específicos que enuncio a continuación.

Entre los que establecí para esta tesis incluí identificar barreras para la inclusión en el aula y la participación para el alumno con discapacidad, es así como pude establecer que un aspecto que estaba resultando determinante para el aprendizaje de este alumno, y para el grupo escolar del segundo grado, era mi perfil docente insuficiente para las necesidades educativas de los aprendientes.

Como parte de la normatividad de las políticas públicas educativas en México, encontré el documento *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes* (SEP, 2017b), y que utilicé para confrontar mis capacidades; me pareció importante revisar la dimensión uno y el indicador que expone la importancia de que el docente conozca a sus alumnos y sepa cómo aprenden y lo que deben aprender, porque me orientó a reflexionar que una de las necesidades imperantes en el aula era la de comunicarnos.

La barrera que existía entre los participantes del aprendizaje en el grupo de segundo grado, era la de un canal de interacción primordialmente visual (el del alumno con discapacidad auditiva), y en contraparte de la mayoría del grupo el canal auditivo para establecer una comunicación entre pares. Es por ello que establecí como uno de los propósitos de mi tesis el incorporar el aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana, incorporándolo a la asignatura de español.

Ahora, en este punto, fue necesaria la documentación en relación a este tema, guiándome para comenzar en los documentos consultados para el apartado de antecedentes, encontré que no hay mucha disposición por parte de la comunidad docente, para atender a los estudiantes con discapacidad, ya que, en las nociones de lo que corresponde a su trabajo, ésta labor inmiscuía principalmente la llamada educación especial; también observé en mi centro de trabajo puntos de coincidencia pues esta percepción es la principal entre los docentes e inclusive en un principio también era la mía. Entre otras aportaciones, además los antecedentes reflejaban la presión y carga de trabajo extra que representa un estudiante con características físicas o sensoriales especiales y la poca confianza de los docentes en sus propias capacidades para afrontar este desafío.

No obstante, la documentación literaria que realicé proponía la LSM como la opción más natural, viable e incluyente para los alumnos sordos, por ello me dediqué a la consulta de manuales y material audiovisual acerca de esta forma de comunicación, añado que el conocimiento previo que tenía sobre este tema era

escaso por lo que el apoyo en estos materiales en el transcurso de la planeación y ejecución de la estrategia de intervención fue constante.

Relacionando lo anterior, mi función docente no alcanzaba a intervenir para favorecer la interrelación entre mis alumnos y, por añadidura, la principal forma de organización para el trabajo en el grupo era la individual, por ello estipulé entre mis propósitos la necesidad de incorporar el desarrollo de competencias inclusivas para los estudiantes del segundo grado, con ello aspiré a modificar las dinámicas grupales para lograr acoger al alumno con discapacidad auditiva.

Por esta razón me dediqué a la revisión bibliográfica para encontrar alternativas pertinentes para ocuparse del aspecto social, no sólo del alumno con discapacidad sino a nivel grupal; concebí entonces que la única forma de favorecer el aprendizaje de la LSM era mediante su uso en las situaciones escolares cotidianas y en la interacción para el aprendizaje. El aprendizaje cooperativo surgió como el medio factible para lograr diversos objetivos que me había planteado para esta tesis.

El aprendizaje cooperativo tomó el papel dinámico para la ejecución de mi estrategia de intervención donde combiné los elementos de la LSM con la propuesta curricular plasmada en los materiales del alumno (SEP, 2017a) de la asignatura de español, puesto que esta era una de mis mayores dificultades, hacia una comunicación efectiva y afectiva con apoyo de habilidades incluyentes, que partieron desde el manejo y gestión de las emociones para las relaciones personales.

No esperaba el nivel de entusiasmo que demostraron algunos alumnos por aprender LSM, no solo incorporaron señas y movimientos de las manos en su actuar cotidiano, sino que en el receso jugaban a practicar y las utilizaban para desayunar y jugar con su compañero Eloy. Sin embargo, soy consciente que esto no se logró en la totalidad del grupo. Atribuyo a ello el tiempo limitado para efectuar la intervención, aunado a que unos mostraron dificultad para realizar y recordar las

señas, por lo que probablemente se requería una enseñanza de la LSM más dinámica y en ámbitos diversos, no solo en el momento de la intervención.

Algo muy rescatable a mi parecer fue la iniciativa de un grupo de alumnos para exponerme la necesidad de carteles en lengua de señas en la escuela, fundamentando su propuesta en que Eloy no era el único niño sordo y que si él tenía dificultad para leer podían elaborar carteles con señas para que los demás alumnos sordos se orientaran mejor en la escuela; ejemplificaron con las zonas de riesgo de la escuela e incorporaron textos con el alfabeto manual en el periódico mural “para que todos se interesaran en aprenderlo”. Me sorprendió enormemente esta propuesta, por el nivel de confianza que manifestaron para exponer sus ideas y cuestionar por qué no se hacían. Para mí esto fue un reflejo de que, en estos alumnos, mi estrategia de intervención había funcionado.

Adicional a ello fue la apertura para modificar el ejercicio de las clases, implementando el aprendizaje cooperativo, ya que, durante la ejecución de la estrategia, la acción de relacionarse entre ellos para aprender fue muy importante para dar sentido a que el segundo grado es un grupo, y que como grupo tienen la obligación y el gusto de apoyarse entre ellos. Considero que, si bien no todos los alumnos llegaron a esta reflexión, en la mayor parte de ellos la intervención surgió como una oportunidad para conocer al otro, comprenderlo y acogerlo, pues no solo lo hicieron con Eloy, también con algunos de sus compañeros quienes en el transcurso de las fases mostraron dificultad para relacionarse y desarrollar sus actividades. Esta muestra genuina de interés me parece, cimenta las bases para que a lo largo de su etapa escolar y para la vida, se muestren abiertos a comprender y atender a los demás.

Debido a estas razones considero que el propósito general de esta tesis se consolidó de forma satisfactoria, pues sí se ha generado una práctica docente incluyente en el aula del segundo grado, orientada a visibilizar y atender la discapacidad auditiva. No obstante, los alcances de la misma fueron limitados por razones de tiempo y fechas, organización institucional y la planeación docente.

Una de las limitantes de este proyecto fue el deficiente nivel de involucramiento de padres de familia e integrantes de la comunidad escolar, esta decisión la tomé debido a la premura del tiempo para desarrollar la estrategia y a que, desde las percepciones de mi diagnóstico, incluir a estos agentes, requeriría una actuación paralela a mi estrategia, que precisaría tiempo y recursos que en el momento de la implementación era poco viable. Por lo que una recomendación para aquellos docentes deseosos o interesados en trabajar, desde un modelo incluyente o para favorecer a la diversidad de su aula, es considerar la necesidad de incluir también a la comunidad escolar, por supuesto con el tiempo y recursos bien planificados, ya que su implementación a medios términos no aportaría los beneficios que podrían alcanzarse.

Desde mi experiencia particular, he observado que es usual que los docentes se sientan intimidados por trabajar con alumnos con discapacidad, por la razón de que estos alumnos cuestionan nuestra competencia como docentes; por eso, una de mis recomendaciones ante esta situación es la de mantener la apertura para replantear continuamente nuestro trabajo en el aula, pues puede ser extremadamente complicado encontrar un camino ético cuando no se concibe a la diversidad como una oportunidad para uno mismo, para el grupo, para una institución escolar y para una comunidad.

No obstante, este tipo de trabajos que fijan objetivos que trascienden de lo académico para instalarse en la conciencia humana, para el saber ser y convivir pueden constituir un recurso inigualable para la actualidad que parece ser cada vez más indiferente y distante para la comprensión del otro.

Referencias

- Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?* Reino Unido. Consulta el 29 de diciembre del 2017, disponible en http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articles94457_recurso_1.pdf
- Fernández Castillo, A y Arco Tirado, J.L., (coordinadores), (2004). *Manual de Evaluación e Intervención Psicológica en Necesidades Educativas Especiales*. España: McGraw Hill.
- Arreola Rico, R. L., Jiménez García, A., (2015). Prácticas de inclusión educativa en educación básica ¿Ficción o realidad? XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México. Consultado el 9 enero del 2018, disponible en <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/825>
- Barragán López, E. (1994). *Rancheros y sociedades rancheras*, México: El Colegio de Michoacán, A.C.
- Bisquerra Alzina, R., (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 2003, 21,1: 7-43. Consultado el 9 de enero de 2018, disponible en <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra Alzina, R., (2011). *Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional*. España: Universidad de Barcelona. Artículo publicado originalmente en: Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Consultado el 14 abril del 2018, disponible en <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/diversa2011/docs/bisquerra.pdf>
- Booth T., Ainscow M. (2002), *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Bristol: UNESCO.
- Booth T., Ainscow M. (2015). *Guía para la educación inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. España: OEI.
- Canal Once (7 de noviembre del 2012). *Kipatla - Programa 6, Para más señas. Laura* [video]. Consultado el 9 de febrero del 2018, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=wxdxs7-3-PM&t=1s>
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. España: Octaedro.

- Comisión de política gubernamental en materia de derechos humanos (2012). *Glosario de términos sobre discapacidad*. México: CONADIS.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2013). *En el Día de la Niñez por una educación inclusiva: respeto a las personas con discapacidad y población indígena*. México: CONAPRED.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2017). México.
- Cruz-Aldrete, M. (2018), "La evaluación del modelo educativo bilingüe para la comunidad sorda en México: un problema sin voz". *Voces de la educación*, 3 (5) pp.40-48. Recuperado de: <http://oaji.net/articles/2017/5382-1525921908.pdf>
- CONAFE, (2010). *Discapacidad auditiva. Guía didáctica para la educación en educación inicial y básica*. México.
- Díaz Barriga Arceo, F., (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Egea García, C., Sarabia Sánchez A. (2001). *Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad*, España: Organización Mundial de la Salud.
- El rincón de Molteni (29 de diciembre del 2016). *Sustantivos, adjetivos, sentimientos y estados de ánimo en LSM* [Video]. Consultado el 14 marzo del 2018, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=nKGH3mJxRcs>
- Fernández, M., (2008). *Hacia una pedagogía de las diferencias des de los aportes de la propuesta de Paulo Freire*. Godotti M., Victoria Gómez, M, Mafra, J., Fernandes de Alencar, A. (compiladores). Buenos Aires: CLACSO, pp.: 341-348. Consultado el 14 marzo del 2018, disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/31Ferna.pdf>
- Floran Cardón, G., (2014). *Manual para padres sobre enseñanza de la Lengua de Señas*. (Tesis de licenciatura en pedagogía). México: UNAM.
- Fundación FESORD, (14 junio del 2011). *El sueño de Pedro* [video] Consultado el 9 de febrero del 2018, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=voVIXKPL9uw>
- Gardner Howard, (2015), *Inteligencias Múltiples La teoría en la práctica*. Estados Unidos: Paidós.

- Gento Palacios S., (2007). Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad. *Bordón* 59 (4). 581-585. Consultado el 4 de julio del 2018, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2582774>
- Gómez Fernández T., (2015). Poniéndose al día. Evaluación con rúbricas para la mejora del aprendizaje. *Revista RED* 1, 70-77. Consultado el 12 de julio del 2018, disponible en http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/revista_red/2407/Aldia.pdf
- Guido Guevara, S., (2010). Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y Saberes* 32. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 65-72. Consultado el 19 mayo del 2018, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5364919>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa, (2014), *Panorama Educativo de México*. México.
- IPPLIAP Educación, (22 de enero del 2016). *Cuento en Lengua de Señas Mexicana - Sapo Enamorado* [Video]. Consultado el 5 de marzo del 2018, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=KngzVADUMmc>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo*, Argentina: Paidós.
- Ley General de Educación*, (2017). México: *Diario Oficial de la Federación*. Consultado el 19 de julio del 2017, disponible en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad908ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad, (2018). México: Diario Oficial de la Federación. Consultado el 14 de marzo del 2018 disponible en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf
- Lissi, M. R., Svartholm, K., y González, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios pedagógicos* 38, 2. pp: 299-320. Consultado el 27 de diciembre del 2017, disponible en <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200019>
- López López E., Touron, J., González Galán, M. A. (1991), Hacia una pedagogía de las diferencias individuales: reflexiones en torno al concepto de Pedagogía Diferencia. *Revista Complutense de Educación*, N° 2, pp: 83-92, disponible

en <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED9191130083A/18166>.

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. Consultado el 14 de enero del 2018, disponible en <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/23>

MAINS Aprendiendo Lengua de Señas Mexicana, (13 febrero del 2015). *Aprendiendo Lengua de Señas Mexicana, Cuento Infantil: El león y el ratón* [Video]. Consultado el 5 marzo del 2018, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=0ZCaX4wRL-s>

Serafín de Fleischmann, M.E. (2011). *Manos con voz. Diccionario de lengua de señas mexicana*. México: Ediciones CONAPRED.

Gobierno del estado de Jalisco (s/f). *Las maravillas de la comunicación están en nuestras manos*. Jalisco.

Martínez Cortés, M., Pérez Morón, M., Padilla Góngora, D., López-Liria, R., Lucas Ación, F. (2008). Métodos de intervención en discapacidad auditiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, N°3, pp: 219-24. Consulta el 20 de agosto del 2018, disponible en: http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen3/INFAD_010320_219224.pdf

Martínez Cortés, M.A., Pérez Morón M.T., Padilla Góngora, D., López-Liria R. y Lucas Ación F. (2008). Métodos de intervención en discapacidad auditiva. *INFAD Revista de Psicología*, N°1, pp: 219-224. Consultado el 14 de enero del 2018, disponible en http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen3/INFAD_010320_219224.pdf

Medina D., Muñoz, E., Figueroa, S. (2014). *Evaluación cuantitativa y criterial*. Chile: Universidad de Chile. Consultado el 19 junio del 2018, disponible en https://www.ucursos.cl/filosofia/2014/2/EDU312EXTR/1/material_docente/bajar?id_material=985285.

Morán Oviedo, P. (2012). *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*. México: UNAM.

Mundo Zamba (septiembre de 2013). *Zamba - Excursión al cuerpo humano: Oído* [Video]. Consultado el 10 marzo del 2018, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=sNpaqG8Zvnl>

- Muntaner Joan J., (2000). *La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad*. Consultado el 12 junio del 2017, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=249717>
- Nevot Lamata O. (2014), *Educación inclusiva y trabajo cooperativo. Propuesta didáctica para educación infantil*. (Trabajo de fin de grado). España: Universidad de la Rioja.
- OMS (2011). *Informe mundial sobre discapacidad*. Suiza: Banco Mundial.
- ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo*.
- Palacios-Villavicencio M.L., Pérez Humara D.M., Crisanto, R., (2012). Prototipo de tablero interactivo de Lenguaje de Señas Mexicanas para reforzar el aprendizaje en niños sordos. *Revista de Educación y Desarrollo*, N°23, pp.: 55 – 63. Consultado el 19 de diciembre del 2017, disponible en www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/23/023_Palacios.pdf
- Pascual Morán, A. (2014). Apuntes y aportes para pensar y practicar una pedagogía de las diferencias. *Pedagogía*, 47, pp.: 110-30. Consultado el 14 de mayo del 2018, disponible en <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/745/721>
- Peque juguetes y sorpresas (22 de febrero del 2017). *Cuento el Monstruo de colores # Aprende las emociones* [Video]. Consultado el 21 de febrero del 2018, disponible en https://www.youtube.com/watch?v=__NmMOkND8g&t=2s
- Pimienta Prieto, J. H., (2008). *Evaluación de los aprendizajes*. México: Pearson Educación.
- Plancarte Cansino, P. A., (2010). *El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar*. *Revista Iberoamericana de Educação*, N° 54. Consultado el 21 de enero del 2017, disponible en <https://rieoei.org/historico/documentos/rie54a07.htm>
- Programa de fortalecimiento. Educación especial integración educativa, (2012) *Glosario de educación especial*. México.
- Pujolás Maset, P., (2009). *Educación inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Pp. 1-51. España: Universidad de Vic.
- Pujolás Maset, P., (2010). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. España: Octaedro.

- SEP (2017a). *Modelo Educativo Para la educación obligatoria*, México: SEP.
- SEP (2017b). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. México. SEP.
- SEP (2016a). *Español. Libro de lectura. Segundo grado*. México: SEP.
- SEP (2016b). *Español. Libro para el alumno. Segundo grado*. México: SEP.
- SEP (2016c). *Formación Cívica y Ética. Segundo grado*. México: SEP.
- SEP (2013a). *Guía para la Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena*. México.
- SEP (2013b). *Guía-Cuaderno 2: Atención Educativa de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva*. México.
- SEP (2012a). *El enfoque formativo de la Evaluación 1*, México. SEP.
- SEP (2012b). *Orientaciones para la atención de educativa de alumnos sordos que cursan la educación básica desde el modelo bilingüe bicultural*. México: SEP.
- SEP (2011a). *Plan de Estudios 2011*, México. SEP.
- SEP (2011b). *Programa de estudio 2011. Segundo grado*, México. SEP.
- Sther, G. (2007). *Pero, ¿Dónde está Ornitar?* México: Tecolote Ediciones.
- Tobón, S., (2007). *Formación basada en competencias*. México: Ecoe Ediciones.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades de aprendizaje*. Estados Unidos: UNESCO.
- Uzcátegui Montes, K., Cabrera de los Santos Finalé, B., Lami, P., (2012) La educación inclusiva: una vía para la integración. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, N°8, pp: 139-150. Consultado el 29 diciembre del 2017, disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v8n1/v8n1a10.pdf>
- Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L. M. y Fernández Suárez, A. P. (1998) Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*.; (6). España. Fecha de Consulta 2 de septiembre de 2019. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17514484006>
- Vázquez Vallejo, N., (2010). *La integración educativa a través de la mirada de la educadora*. (Tesis de licenciatura). México: UPN.

Velázquez Barragán, E., (2010). La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas. Tesis de grado doctoral. España: Universidad de Salamanca

APÉNDICES

Apéndice A. Entrevista a los alumnos

Alumno: _____
fecha: _____

1. ¿En el salón de clases te gusta participar?

¿Por qué?

2. ¿La maestra te da la oportunidad de hacerlo?

¿Recuerdas alguna ocasión donde la maestra no te haya dejado hablar?

3. ¿Qué hace la maestra cuando no puedes realizar alguna actividad?

4. ¿Me agrada que mi maestra me ayude?

¿Recuerdas alguna ocasión donde te haya ayudado la maestra?

¿Cómo lo hizo?

5. ¿Entiendes las indicaciones de la maestra para las actividades? ¿Sientes que es necesario que repita las indicaciones? ¿Lo hace cuando se lo pides?

6. ¿En el salón se trabaja en equipos? ¿Cómo se forman estos equipos?

7. ¿Cuáles son los compañeros con los que me agrada trabajar en equipo? ¿Por qué?

8. ¿Quiénes son los compañeros con los que no me gusta trabajar? ¿Por qué?

9. ¿Recuerdas algo acerca de tu materia de formación cívica y ética? ¿Qué actividades hacen tú y tus compañeros en esta materia?

Apéndice B. Actividad específicos de observación

¿Por qué crees que Ornicar se haya sentido triste al no encontrar su lugar con los otros animales?

¿Crees que estuvo bien o mal que Ornicar se fuera?

¿Tú crees que Ornicar era diferente de sus compañeros?

¿Esto era bueno o malo?

¿Entre nosotros hay diferencias?

¿Esto es bueno o malo?

¿Cómo te pareció el actuar de los compañeros de Ornicar y su maestra?

¿Crees que ahora Ornicar está feliz de ir a la escuela?

¿Hay alguna situación del cuento que te gustaría que se hiciera en tu salón?

¿Te gustaría que tus compañeros fueran como los compañeros de Ornicar?

¿Por qué?

Apéndice C. Relaciones de los instrumentos de recogida de información para los alumnos y el Índice.

Instrumentos	Dimensión	Indicador	Preguntas de reflexión
- Entrevista a los alumnos - Preguntas en actividad específica de observación	C. Prácticas inclusivas C.2 Orquestando el aprendizaje	C.2.5 Los estudiantes aprenden unos de otros	¿Los estudiantes se prestan ayuda unos a otros como rutina? ¿Existe la posibilidad habitualmente en clase de trabajar en grupo? ¿Se concibe que todo el mundo puede contribuir al proceso de aprendizaje independientemente de sus dificultades o capacidades? ¿Los estudiantes comparten la tarea de ayudar a superar las barreras del aprendizaje de algunos estudiantes?
Sujeto a observar		C.2.6 Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y las diferencias de las personas.	¿Los estudiantes reconocen sus similitudes con aquellos que son diferentes? ¿Los estudiantes reconocen sus diferencias con aquellos que son similares?
Alumnos del segundo grado			

Apéndice D. Guía de observación para el director/observador

<p>Lugar y fecha:</p> <p>Datos del docente observador:</p> <p>Datos del docente a observar</p>
<p>Objetivo: Identificar situaciones que generen inclusividad o exclusión en la práctica de la docente del primer grado, así como algunas anotaciones de interés.</p>
<p>Registro de observación:</p>
<ol style="list-style-type: none">1. Durante la práctica ¿La docente incorporo aspectos actitudinales de comprensión, el respeto y/o tolerancia hacia las diferentes capacidades de los alumnos?2. ¿Las indicaciones son claras para todos los alumnos?3. ¿Todos los alumnos logran concluir satisfactoriamente su actividad?4. ¿La práctica del docente emplea diversos estilos y/o estrategias de aprendizaje?5. ¿Se alienta a los alumnos a compartir sus experiencias de aprendizaje?

6. ¿Las estrategias parecen ir acordes a los intereses de los alumnos?

¿Se muestran los alumnos interesados por la actividad?

7. ¿Hay una respuesta positiva por parte del docente ante las dificultades que muestran algunos alumnos?

8. ¿Se percibe empatía hacia los alumnos que muestran dificultades en el desarrollo de la actividad?

9. ¿La docente anima a todos los alumnos durante el desarrollo de la actividad?

10. ¿Se observa a todos los alumnos involucrados en las situaciones de aprendizaje?

Observaciones anexas

Apéndice E Análisis de resultados

Análisis de resultados de la docente		
¿Las actividades están planificadas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes?	De 10 actividades observadas a en la 6 han sido eficaces al apoyar el aprendizaje de todos los alumnos	60%
¿Las actividades de aprendizaje ofrecen oportunidades para llevar a cabo tareas en parejas y grupos, así como trabajo individual y de toda la clase?	De 10 actividades registradas en la observación, solo 4 favorecen el trabajo en grupos.	40%
¿La planificación del aula identifica y minimiza las barreras del aprendizaje y la participación de los estudiantes en particular?	De 10 planificaciones observadas, solo 2 especifican el trabajo en atención de las barreras del aprendizaje y la participación.	20%
¿Las actividades de aprendizaje incluyen experiencias compartidas que pueden ser desarrolladas de diversas maneras por los estudiantes?	De 10 actividades observadas solo ninguna tiene permitido desarrollarse de forma libre	0%
¿Las lecciones involucran emocionalmente a los estudiantes?	De 10 actividades analizadas solo 2 involucran emocionalmente a los estudiantes	20%
¿Los estudiantes aprenden otros idiomas adicionales en clase? (LSM)	De 10 planificaciones observadas solo 3 están orientadas al aprendizaje de la LSM	30%
¿El idioma utilizado en las clases es adecuado para todos los estudiantes?	El idioma no es adecuado para todos los estudiantes	2.1%

Análisis de resultados para instrumentos aplicados en los alumnos		
¿Los estudiantes reconocen sus similitudes con aquellos que son diferentes?	De 21 alumnos, 16 no logran reconocer similitudes con sus compañeros diferentes (discapacidad)	76%
¿Los estudiantes reconocen sus diferencias con aquellos que son similares?	De 21 alumnos solo 3 se reconocen como diferentes.	14%
¿Los estudiantes se prestan ayuda unos a otros como rutina?	De 21 alumnos 14 reconocen que prestan ayuda y les agrada hacerlo	66%
¿Existe la posibilidad habitualmente en clase de trabajar en grupo?	De 21 alumnos 3 reconocen que se les permite trabajar en grupo en suficientes ocasiones	14%
¿Se concibe que todo el mundo puede contribuir al proceso de aprendizaje independientemente de sus dificultades o capacidades?	De 21 alumnos, 16 conciben que todos podemos aprender aunque seamos diferentes.	76%
¿Los estudiantes comparten la tarea de ayudar a superar las barreras del aprendizaje de algunos estudiantes?	De 21 alumnos solo 8 reconocen que les agrada ayudar o trabajar con sus compañeros con discapacidad	38%

Apéndice G. Relaciones entre la Guía para el docente observador y el Índice

Instrumentos	Dimensión	Indicador	Preguntas de reflexión
- Guía para el observador - Diario de campo - Observaciones de las Planificaciones de clases	C. Practicas inclusivas C.2. Orquestando el aprendizaje	1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando todos los estudiantes.	¿Las actividades están planificadas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes? ¿Las actividades de aprendizaje ofrecen oportunidades para llevar a cabo tareas en parejas y grupos, así como trabajo individual y de toda la clase? ¿La planificación del aula identifica y minimiza las barreras del aprendizaje y la participación de los estudiantes en particular?
Sujeto a observar Docente		Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.	¿Las actividades de aprendizaje incluyen experiencias compartidas que pueden ser desarrolladas de diversas maneras por los estudiantes? ¿Las lecciones involucran emocionalmente a los estudiantes ¿ ¿Los estudiantes aprenden otros idiomas adicionales en clase? (LSM) ¿El idioma utilizado en las clases es adecuado para todos los estudiantes?

Apéndice H. Análisis de resultados de las preguntas en la actividad específica de observación.

PREGUNTA	ASPECTO INCLUSIVO QUE SE QUISO ABORDAR	RESULTADO
¿Por qué crees que ornicar se haya sentido triste al no encontrar su lugar con los otros animales?	Averiguar el nivel empático de los alumnos con respecto a la exclusión	Los alumnos en su mayoría lograron asociar la exclusión hacia algo negativo, sin embargo en las siguientes preguntas no siempre hubo una concordancia en esto.
¿Crees que estuvo bien o mal que ornicar se fuera?	Averiguar el nivel empático de los alumnos con respecto a la exclusión	Los alumnos asociaron la exclusión hacia la tristeza, mencionaron que no recuerdan haber conocido una situación parecida
¿Tú crees que ornicar era diferente de sus compañeros? ¿Esto era bueno o malo?	Averiguar el nivel empático de los alumnos con respecto a la exclusión	Sin embargo la diferencia es percibida como un aspecto negativo casi la mayoría del alumnado
¿Entre nosotros hay diferencias? ¿Esto es bueno o malo?	Identificar actitudes que promueven la inclusividad (o aquellas que no lo hacen) en el grupo escolar (docente y alumnos)	Al identificar la diferencia en el salón, la mayoría contesto que si todos eran diferentes, dijeron que esto no era malo, sin embargo pocos pudieron justificar adecuadamente su respuesta (porque si, por que no)
¿Cómo te pareció el actuar de los compañeros de ornicar y su maestra?	Averiguar el nivel empático de los alumnos con respecto a la exclusión	La actitud de la maestra(Comprensiva y paciente) fue un aspecto que la mayoría menciona como algo bueno; también hicieron mención de actitudes positivas que les gustaría con ver en sus compañeros
¿Crees que ahora ornicar está feliz de ir a la escuela?	Averiguar el nivel empático de los alumnos con respecto a la exclusión	La mayoría logro asociar la inclusión (implícita en la historia pues ornicar obtiene amigos) al bienestar y alegría de ir a la escuela.
¿Hay alguna situación del cuento que te gustaría que se hiciera en tu salón?	Identificar actitudes que promueven la inclusividad (o aquellas que no lo hacen) en el grupo escolar (docente y alumnos)	Se hizo mención a preferir actividades grupales con involucraciones en el arte y la activación física en grupo.
¿Te gustaría que tus compañeros fueran como los compañeros de Ornicar? ¿Por qué?	Identificar actitudes que promueven la inclusividad (o aquellas que no lo hacen) en el grupo escolar (docente y alumnos)	Se destacaron las actitudes de los amigos de ornicar como positivas, sin embargo la mayoría no logro justificar su respuesta.

Apéndice F. Resultados de la entrevista a los alumnos

PREGUNTA	ASPECTO INCLUSIVO QUE SE QUISO ABORDAR	RESULTADO
<p>1. ¿En el salón de clases te gusta participar? ¿Por qué?</p>	<p>Identificar actitudes que promueven la inclusividad y la participación (o aquellas que no lo hacen) en el docente y los alumnos.</p>	<p>La mayoría de alumnos afirmo que le agrada participar, las razones son: para contar lo que saben o han visto, para que los escuchen sus compañeros... La menor parte expreso que a veces no les gustaba participar en clase por que no sabían cómo.</p>
<p>2. ¿La maestra te da la oportunidad de hacerlo? ¿Recuerdas alguna ocasión donde la maestra no te haya dejado hablar?</p>	<p>Determinar cuáles son los criterios reales para favorecer la participación en mi grupo.</p>	<p>La mayoría expreso que si se les daba oportunidad, al pedirles que se les recuerde una ocasión donde la maestra no los haya dejado participar, dijeron que si la recordaban pero no supieron narrarla.</p>
<p>3. ¿Qué hace la maestra cuando no puedes realizar alguna actividad?</p>	<p>Reconocer aspectos de la inclusividad en mi práctica docente. Reconocer los valores presentes en el transcurso de las actividades que propongo en el aula.</p>	<p>La mayoría de los alumnos coincidió que la maestra opta por apoyar al alumno, pero en algunas respuestas se registró que lo hace molesta o enojada. Otra respuesta recurrente fue que la maestra decide cambiar la actividad por otra más sencilla o diferente</p>
<p>4. ¿Me agrada que mi maestra me ayude? ¿Recuerdas alguna ocasión donde te haya ayudado la maestra? ¿Cómo lo hizo?</p>	<p>Reconocer aspectos de la inclusividad en mi práctica docente. Reconocer los valores presentes en el transcurso de las actividades que propongo en el aula.</p>	<p>El total de alumnos respondió que les agrada que se les apoye en las actividades y que es usual el apoyo de la maestra en ellas, aunque algunos no pudieron recordar en concreto la ocasión.</p>

<p>5. ¿Entiendes las indicaciones de la maestra para las actividades? ¿Sientes que es necesario que repita las indicaciones? ¿Lo hace cuando se lo pides?</p>	<p>Reconocer aspectos de la inclusividad en mi práctica docente. Identificar actitudes que promueven la inclusividad (o aquellas que no lo hacen) en el docente y los alumnos Reconocer los valores presentes en el transcurso de las actividades que propongo en el aula.</p>	<p>Una parte del grupo coincido en que las indicaciones se entienden, otro menor número de alumnos respondió que se entienden “poquito”, todos los alumnos coincidieron que les gustaría que se repitieran las indicaciones y que la maestra no siempre lo hace.</p>
<p>6. ¿En el salón se trabaja en equipos? ¿Cómo se forman estos equipos?</p>	<p>Determinar cuáles son los criterios reales para favorecer la participación en mi grupo</p>	<p>Todos los alumnos coincidieron en que la maestra es la encargada de organizar los equipos</p>
<p>7. ¿Cuáles son los compañeros con los que me agrada trabajar en equipo? ¿Por qué?</p>	<p>Identificar actitudes que promueven la inclusividad (o aquellas que no lo hacen) en el docente y los alumnos Determinar cuáles son los criterios reales para favorecer la participación en mi grupo</p>	<p>Se ha identificado que existen compañeros percibidos como más “agradables para trabajar” Por sus compañeros y por la maestra.</p>
<p>8. ¿Quiénes son los compañeros con los que no me gusta trabajar? ¿Por qué?</p>	<p>Identificar actitudes que promueven la inclusividad (o aquellas que no lo hacen) en el docente y los alumnos Determinar cuáles son los criterios reales para favorecer la participación en mi grupo</p>	<p>Se ha identificado que existen nombres recurrentes de compañeros poco deseables para trabajar en equipos por razones de capacidades o de conducta.</p>
<p>9. ¿Recuerdas algo acerca de tu materia de formación cívica y ética? ¿Qué actividades hacen tú y tus compañeros en esta materia?</p>	<p>Identificar la metodología en mi práctica docente de la formación cívica y ética</p>	<p>El total de los alumnos, no recuerda las actividades de formación cívica y ética fuera de sus responsabilidades en el homenaje de los lunes.</p>

Apéndice G. Perfil del docente inclusivo

Perfil del docente inclusivo		
Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.	1.1 Reconoce los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos	1.1.3 Reconoce que la atención a las necesidades e intereses de los alumnos en la escuela favorece el aprendizaje
2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.	2.1 Define formas de organizar la intervención docente para el diseño, la organización y el desarrollo de situaciones de aprendizaje. 2.4 Determina acciones para la creación de ambientes favorables al aprendizaje en el aula y en la escuela.	2.1.1 Diseña situaciones didácticas para el aprendizaje de los contenidos de acuerdo con el enfoque de las asignaturas y las características de los alumnos, incluyendo las relacionadas con la interculturalidad y las necesidades educativas especiales. 2.4.1 Distingue acciones e interacciones para promover en el aula y en la escuela un clima de confianza en el que se favorece el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión.
3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje	3.1 Explica la finalidad de la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional.	3.1.1 Reconoce que la reflexión sistemática sobre la propia práctica implica el análisis de su desempeño y su incidencia en el aprendizaje de los alumnos, así como la revisión de sus creencias y saberes sobre el trabajo educativo. 3.1.2 Identifica que la reflexión sistemática sobre la práctica contribuye a la toma de decisiones para la mejora del trabajo cotidiano.
4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos	4.1 Reconoce que la función docente debe ser ejercida con apego a los fundamentos legales, los principios filosóficos y las finalidades de la educación pública mexicana. 4.2 Determina acciones para establecer un ambiente de inclusión y equidad, en el que todos los alumnos se sientan respetados, apreciados, seguros y con confianza para aprender.	4.1.4 Identifica como uno de los principios de la función docente el respeto a los derechos humanos y los derechos de las niñas, niños y adolescentes. 4.2.1 Reconoce como una responsabilidad ética y profesional que todos los alumnos aprendan. 4.2.2 Reconoce las características de una intervención docente que contribuyen a eliminar y/o minimizar las barreras para el aprendizaje que pueden enfrentar los alumnos.
5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad	5.1 Distingue los factores asociados a la gestión escolar que contribuyen a la calidad de los resultados educativos.	5.1.1 Identifica la influencia de los factores que caracterizan la organización y el funcionamiento de la escuela en la calidad de los resultados educativos

Apéndice H. Enfoque inclusivo en el segundo grado

Documento	Aspecto
Plan de estudios 2011	Principios pedagógicos que sustentan el Plan de estudios: 1.1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje 1.2. Planificar para potenciar el aprendizaje 1.8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad
	Competencias para la vida en sociedad 1. Programa del primer grado
Programa de segundo grado. Materia transversal: Formación cívica y ética	Propósitos Que los alumnos adquieran elementos de una cultura política democrática, por medio de la participación activa en asuntos de interés colectivo, para la construcción de formas de vidas incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias_ que enriquezcan su sentido de pertenencia a su comunidad, a su país y a la humanidad.
	Principios La formación de la personalidad moral como un proceso dinámico de interrelación entre el individuo y la sociedad.
	Ejes formativos <ul style="list-style-type: none"> Formación ética : La intención de este eje es contribuir a que los alumnos aprecien y asuman un conjunto de valores y normas que conforman un orden social incluyente
	Competencias cívicas y éticas: <ul style="list-style-type: none"> “Respeto y valoración de la diversidad”

Apéndice I. Cronograma del proyecto

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES		
	Actividades	Fechas
FASE 1. SENSIBILIZACIÓN	Personas con discapacidad	14 marzo
	Conocemos la sordera	16 y 20 marzo
	Hablando con las manos: Hola yo me llamo...	Actividad permanente a partir del 14 de marzo
	Él es mi compañero y se llama:	Una vez por semana a partir del 16 marzo
FASE 2. EDUCACIÓN	Mi sentir y el de los demás son importantes	23 marzo
	El monstruo de colores:	11,13 y 16 abril
	Hablando con las manos: Yo me llamo y así me siento	14 abril
FASE 3. LECTURA MODELADA	Conocemos los cuentos en LSM	19 abril
	¡Era un sueño!:	23,24 y 25 abril
	Leer y recontar “Sapo tiene miedo”	2,3,4,7,8,9,11 de mayo
	Hablando con las manos: Yo soy así	3, 13 y 18 de mayo

Apéndice J. Planeación del proyecto

Planeación de clase	
Escuela Primaria Indígena Makuilxochitl	
CLAVE: 30DPB1044U	Profa. Fabiola Ivet Vite Treviño
ESTRATEGIA:	
TODOS PODEMOS TRABAJAR CON LSM	
FASE 1. Sensibilización hacia la sordera	
Grado y grupo:	2° "A".
Asignatura:	Formación Cívica y Ética.
Competencias a desarrollar:	Respeto y valoración de la diversidad. Se refiere a las facultades para reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos, así como a respetar y valorar sus diferencias en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir.
Propósito:	Describir características físicas y culturales que tienen en común con los integrantes de los grupos de los que forman parte.
Ámbito:	Ambiente escolar y vida cotidiana.
Aprendizajes esperados:	•Identifica y valora las características físicas de las personas que le rodean.
Eje formativo:	Formación de la persona: dimensión social.
Contenidos:	Conozco a alguna persona con discapacidad. Cómo viven las personas con discapacidad. Qué actividades realizan las personas cuando tienen limitaciones de alguno de sus sentidos o con impedimento físico. Qué tipos de discapacidades existen. Qué esfuerzos efectúan para realizar actividades cotidianas. Qué nos enseñan las personas con discapacidad. Qué derechos tienen las personas con discapacidad.
Lección:	Personas con discapacidad.
N° de Sesiones	Una sesión de 60 minutos
Fecha:	14 de marzo del 2018.
Secuencia de actividades	
Actividades	Materiales
Personas con discapacidad Inicio: De forma grupal los alumnos observarán las ilustraciones de su libro de texto en la página 28 y 29, con la intención de identificar a las personas con discapacidad. Después observaran fotos de personas con discapacidad en diversas situaciones, se les cuestionara de la siguiente manera: - ¿Qué están haciendo estas personas?	Libro de texto, lápiz, fotos de personas con discapacidad

<ul style="list-style-type: none"> - ¿Son diferentes a ustedes? ¿Por qué? - ¿En que nos parecemos a ellos/as? - ¿Cómo realizarán sus actividades diarias? Comer, asistir a la escuela, al trabajo, al sanitario, jugar, platicar, quererse con su familia. <p>Los comentarios, se registraran en las observaciones (10 min).</p>	<p>en diversas situaciones.</p>
<p>Desarrollo: Se presentará la definición de lo que es una persona con discapacidad y los derechos que poseen, a continuación se preguntará: ¿Conocemos a alguna persona con discapacidad?, ¿quiénes?, ¿cómo nos relacionamos con estas personas?, ¿cómo jugamos/platicamos con ellos? Todo esto recaerá en la situación del compañero Eloy que es sordo, preguntare cómo es que se comunican con él, como creen que él se sienta cuando juegan juntos. Con ayuda de taponos de oído, los alumnos realizarán un ejercicio de empatía, donde la docente les dará una indicación de forma oral, y ellos tratarán de realizarla. Después intentarán organizarse para un juego de patio: Carreras con equipos, donde deberán correr de un extremo a otro, y en cada vuelta recoger a un compañero del equipo. Es importante recordarles que no requieren gritar o hablar para intentar comunicarse sino utilizar sus manos y sus gestos faciales (30 min).</p>	<p>Tapón de oído. Enunciados con mensajes. O indicaciones .</p>
<p>Cierre: Al finalizar las actividades en el patio, dentro del salón los alumnos contestaran oralmente las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo pudiste comprender las indicaciones que se te daban? - ¿Cómo te comunicabas con tus compañeros? - ¿Qué fue lo que más se te dificultó para entender a tus compañeros? - ¿Cómo te sentías cuando alguien no te entendía? - ¿Crees que así sea la vida de Eloy diariamente? - ¿Si él no puede oír, como debemos comunicarnos con él? <p>Los niños contestaran un cuadro con información de su experiencia que conteste a las siguientes cuestiones: cómo se comunica una persona que no oye, qué puedo hacer para comunicarme con una persona sorda y cómo me sentí cuando las personas no me entendían, y lo compartirán al grupo (20 min)</p>	<p>Cuaderno.</p>
<p>Actividad permanente Hablando con las manos: Hola yo me llamo. Frecuencia: por las mañanas en el saludo, tres veces por semana. Se les mostrará el alfabeto en LSM a los alumnos donde ellos reconocerán su inicial, posteriormente les mostraré mi seña, el cual consta de inicial y una característica mía, los niños elegirán su seña para saludarse por las mañanas. Como producto de esta actividad se pretende crear un cartel con las señas de todos los alumnos (15 min).</p>	<p>Alfabeto LSM. Vocabulario : seña hola. Cámara fotográfica</p>

Producto	Cuadro de cierre.
Evaluación:	Técnica: observación. Instrumento: Registro anecdótico.
Planeación de clase	
Escuela Primaria Indígena Makuilxochitl	
CLAVE: 30DPB1044U	Profa. Fabiola Ivet Vite Treviño
ESTRATEGIA:	
TODOS PODEMOS TRABAJAR CON LSM	
FASE 1. Sensibilización hacia la sordera	
Grado y grupo:	2° "A"
Asignatura:	Formación Cívica y Ética
Competencias a desarrollar:	Respeto y valoración de la diversidad. Se refiere a las facultades para reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos, así como a respetar y valorar sus diferencias en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir.
Propósito:	Reconocer las características de la discapacidad auditiva.
Ámbito:	Ambiente escolar y vida cotidiana.
Aprendizajes esperados:	•Identifica y valora las características físicas de las personas que le rodean.
Eje formativo:	Formación de la persona: dimensión social.
Contenidos:	Conozco a alguna persona con discapacidad. Cómo viven las personas con discapacidad. Qué actividades realizan las personas cuando tienen limitaciones de alguno de sus sentidos o con impedimento físico. Qué tipos de discapacidades existen. Qué esfuerzos efectúan para realizar actividades cotidianas. Qué nos enseñan las personas con discapacidad. Qué derechos tienen las personas con discapacidad.
Sesiones:	3 sesiones de 60 minutos cada una.
Fecha:	10, 11 y 12 de abril del 2018.
Secuencia de actividades	
Actividades	Materiales
Conocemos la sordera Sesión 1: <i>Inicio:</i> Se preguntará a los educandos si conocen el sentido del oído, para qué nos sirve y cómo funciona. A partir de sus respuestas se les indicará que veremos un video muy interesante que nos explica cómo es que podemos oír. (10 min) <i>Desarrollo:</i> Proyección del video "Zamba excursión al cuerpo humano: el oído" en el aula, los alumnos observaran además la narración del video en lenguaje de signos, después se preguntará a los alumnos ¿qué es lo que	Video: Zamba excursión al cuerpo humano: el oído, lápiz, colores, dibujos para colorear. Pliego bond.

<p>pasa en el video?, ¿cuál es el problema?, ¿para qué sirve el oído?, ¿cómo es que funciona?, ¿cómo podemos cuidarlo?, ¿por qué hay una persona en un cuadrado en la esquina del video (la intérprete de lengua de signos)?, ¿qué hace?, ¿por qué es importante que esta persona esté en el video? Anotar comentarios en un pliego bond. (20 min.)</p> <p><i>Cierre:</i> Utilizando imágenes proporcionadas por la docente los alumnos organizados en equipos de trabajo, elegirán las adecuadas para elaborar una lista de recomendaciones para cuidar el oído el cual será el producto de la sesión, y explicárselo a sus compañeros utilizando el canal oral y visual (expresiones faciales, movimientos y signos) (30 minutos).</p>	<p>Imágenes del cuidado del oído.</p> <p>Vocabulario de señas: oído, no, sí, recortar, pegar, escribir.</p>
<p>Sesión 2:</p> <p><i>Inicio:</i> Se comentará con el grupo sobre su compañero Eloy mediante las siguientes cuestiones: ¿Cómo entiende Eloy las indicaciones para hacer las actividades?, ¿Cómo saben ustedes cuando ya es la hora de la entrada o la hora del recreo?, ¿Cómo lo sabe él?, ¿Cómo se sentirá por esto?, a partir de las respuestas se introducirá a los alumnos a la actividad central que es la observación del video. (10 min).</p> <p><i>Desarrollo:</i> Proyección del video “El sueño de Pedro” donde los alumnos observarán las características de una escuela inclusiva. Al finalizar la proyección hacer los siguientes cuestionamientos: ¿cómo se comunicaba Pedro?, ¿cuál era su discapacidad?, ¿por qué estaba preocupado de ir a la nueva escuela?, ¿cuáles eran las barreras de la comunicación?, ¿cómo se hacía más fuerte el Gigante de las barreras de la comunicación?, ¿cómo lo derrotaron?, ¿cómo imaginó Miguel la escuela en el sueño?, ¿por qué le dio gusto a Miguel conocer un profesor sordo? (20 min.).</p> <p><i>Cierre:</i> a partir de los comentarios de las preguntas los alumnos dibujarán/escribirán cuales son las actividades que ellos pueden hacer para incluir a Eloy y él dibujará su escuela ideal (20 min).</p>	<p>Video: “El sueño de Pedro”, proyector, bocinas.</p> <p>Hojas blancas y lápices de colores.</p> <p>Vocabulario LSM: Escribir, dibujar, escuela.</p>
<p>Sesión 3</p> <p><i>Inicio:</i> Se comenzará comentando sobre lo que conocemos sobre la discapacidad auditiva, cómo se comunican los sordos y cuáles son sus derechos. A partir de ello se les comunicará a los niños que esta sesión observaremos un video sobre una niña sorda y como vive (10 min).</p> <p><i>Desarrollo:</i> Se preparara y ejecutara la proyección del video “Para más señas Laura”. Al finalizar la proyección se comentará que fue lo que más les llamó la atención de la historia, cuáles fueron las actitudes de los compañeros de la escuela de Laura, si fueron buenas o malas acciones, ¿ustedes creen que así deberíamos actuar con las personas?, porque si y por qué no (30 min).</p>	<p>Video: “Para más señas Laura”, papel bond, plumones.</p>

<p><i>Cierre:</i> Como producto de esta actividad los alumnos elaborarán una lista de dos columnas en donde anotarán actitudes favorables para jugar/convivir/comunicarnos entre todos en el salón, y en otra columna cuales serían las actitudes y acciones que no contribuyen a la inclusión y la convivencia entre todos, esta producción se integrará a la ambientación del salón de clases (20 min).</p>	
<p>Actividad permanente: Hablando con las manos: él es mi compañero y se llama. Frecuencia: Una vez por semana. En un círculo en el patio de la escuela los alumnos se pasarán una pelota y dirán el nombre de uno de sus compañeros en seña, sin que se repita el nombre de ninguno (15 min).</p>	Pelota.
Producto:	<ul style="list-style-type: none"> • Recomendaciones para cuidar el oído. • Escrito/dibujo. • Lista de actitudes.
Evaluación:	Técnica: Observación. Instrumento: registro anecdótico. Rúbrica.
Observaciones:	

Planeación de clase	
Escuela Primaria Indígena Makuilxochitl	
CLAVE: 30DPB1044U	Profa.: Fabiola Ivet Vite Treviño
TODOS PODEMOS TRABAJAR CON LSM	
Fase 2. Educación socioemocional	
Grado y grupo:	2° "A"
Asignatura:	Formación Cívica y Ética.
Competencias a desarrollar:	Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.
Propósito:	Reconocer las diversas manifestaciones de tus emociones, su influencia y posibles efectos en otras personas.
Ámbito:	Aula
Aprendizajes esperados:	Reconoce las diversas manifestaciones de sus emociones, su influencia y posibles efectos en otras personas.
Eje formativo:	Formación de la persona: Dimensión personal y social.
Contenidos:	Cómo nos damos cuenta de que una persona está alegre, triste, enojada, preocupada, sorprendida o avergonzada. Cómo es el rostro y el cuerpo en cada una de esas emociones. Cómo me siento cuando alguien cercano está alegre, triste o enojado. Cómo influye en quienes me rodean el que yo esté alegre, triste o enojado. Por qué es conveniente expresar emociones sin dañar a los demás.
Sesiones:	3 sesiones de 45 minutos
Fecha:	17, 19 y 20 de abril.
Secuencia de actividades	
Actividades	Materiales
<p>Mi sentir y el de los demás son importantes</p> <p>Sesión 1:</p> <p>Inicio: Se hablará acerca de las emociones, cuáles son sus nombres y por qué las sentimos, qué situaciones nos hacen sentir tristes, felices, enojados y si recordamos algunas situaciones que nos hayan hecho sentir de determinada forma (10 min).</p> <p>Desarrollo: Utilizando imágenes y fotografías reconoceremos las emociones en ellas, les preguntaré, como sabemos si alguien está enojado o triste, para guiar sus respuestas a que son las expresiones faciales las que nos ayudan a conocer y expresar las emociones nuestras y de los demás (15 min).</p> <p>Cierre: Utilizando una tómbola, de forma grupal se les pedirá a cada uno de los alumnos que, por turnos, vayan sacando una pelotita con</p>	<p>Libro de texto.</p> <p>Imágenes y fotografías.</p> <p>Tómbola y pelotitas con nombres de emociones.</p> <p>Vocabulario LSM:</p> <p>Feliz, triste, llorar, enojo, calma, miedo, amor.</p>

<p>una emoción, la cual no dirán a los demás sino que la expresaran con su cara y su cuerpo, el resto del grupo adivinará la emoción que está expresando (20 min).</p>	
<p>El monstruo de colores Sesión 2: Inicio: Previamente a la proyección del video cuento, se les dirá a los niños que conoceremos una historia sobre un monstruo que está muy confundido, y se les preguntará sobre qué creen que va a tratar (10 min). Desarrollo: En el salón de clases, con los alumnos sentados en el piso se proyectará el video cuento “El monstruo de colores”, en la historia los niños reconocerán los colores de las emociones y las situaciones que el monstruo y la niña enfrentan, se les preguntará ¿De qué color es la emoción de la tristeza? Y así sucesivamente con las demás, ¿Por qué estaba hecho un lío el monstruo? ¿Qué pasa cuando no sabemos cómo reaccionar a la ira o a la tristeza? (15 min). Cierre: Se les pedirá a los alumnos que colorean dibujos del monstruo del cuento y las emociones que expresa, esto servirá para organizar los equipos para la siguiente sesión, donde se ordenarán según la emoción que colorearon (20 min).</p>	<p>Proyector. Videocuento: el monstruo de colores. Imágenes del cuento para colorear. Colores.</p>
<p>Sesión 3: Inicio: Se integrarán los equipos de trabajo, de manera que haya en el equipo un alumno con dibujo diferente (de la sesión anterior), para elaborar carteles con las emociones del cuento y sus respectivos colores (5 min). Desarrollo: Una vez incluidos, se les indicará a los alumnos que en un pliego de papel bond deberán pegar su dibujo del monstruo de colores y en una ilustración de frasco escribirán dos situaciones que les hacen sentir de ese modo (25 min). Cierre: Los alumnos expondrán su trabajo al grupo utilizando la LSM para nombrar cada emoción, el cual será el producto de esta sesión, este cartel se integrará al ambiente de aprendizaje del grupo, pegado en la pared para que puedan apreciar sus trabajos y familiarizarse con la LSM (15 min).</p>	<p>Papel bond. Dibujos coloreados. Lápiz. Pegamento. Cinta adhesiva. Vocabulario: Nombres de las emociones.</p>
<p>Hablando con las manos: Yo me llamo y me siento así... Sesión 4: Inicio: Se les comunicará a los alumnos que van a escribir una oración sobre su sentir en el alfabeto dactilológico de la LSM, se indagará sobre como creen que se vaya a hacer (5 min).</p>	<p>Cartulina. Alfabeto LSM personal. Planilla LSM para recortar. Pegamento.</p>

<p>Desarrollo: Se deberá proporcionar por alumno una fotocopia del alfabeto en LSM, una planilla con señas para recortar y una tira de cartulina donde irán armando su oración (20 min).</p> <p>Cierre: Cada alumno señalará la oración a sus compañeros y al resto del grupo se les preguntará: ¿Cómo se llama su compañero y como se siente? Al finalizar las tiras de cartulina se pegarán en el periódico mural (20 min).</p>	Tijeras.
Producto	Fotografías de la sesión 1. Cartel con emociones. Oración en dactilología.
Evaluación:	Técnica: observación. Instrumento: Registro anecdótico. Rúbrica.
Observaciones:	

Planeación de clase	
Escuela Primaria Indígena Makuilxochitl	
CLAVE: 30DPB1044U	Profa.: Fabiola Ivet Vite Treviño
TODOS PODEMOS TRABAJAR CON LSM	
Fase 3. Lectura modelada	
Grado y grupo:	2° "A"
Asignatura:	Español
Competencias a desarrollar:	Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.
Propósito:	Desarrollar su imaginación al crear y narrar una historia a partir de imágenes. Identificar la idea global y las ideas principales de un cuento como estrategia de comprensión para disfrutarlo. Desarrollar sus habilidades de expresión oral mediante la descripción de personajes imaginarios de forma precisa y clara.
Ámbito:	Literatura.
Aprendizajes esperados:	Interpreta el contenido de un cuento infantil. Identifica la secuencia de eventos y personajes principales en la trama de un cuento infantil.
Temas de reflexión:	Propiedades y tipos de textos: Características de los cuentos infantiles, Organización gráfica de los textos. Importancia de las ilustraciones en cuentos infantiles.
Contenidos:	<i>Discursos orales y sus funciones.</i> Narración de cuento: Inicio, desarrollo y final, personajes y orden de sucesos. Usos orales de la comunicación, divertir e imaginar. Descripción: características físicas y de modo de ser. <i>Producción de textos</i> Escritura de oraciones. Socialización de textos.
Sesiones:	3 sesiones
Fecha:	23, 24, 25 y 26, de abril, 2, 3 y 4 de mayo.
Secuencia de actividades	
Actividades	Materiales
Conocemos los cuentos en LSM	Videos:
Sesión 1:	Aprendiendo
Inicio: Se preguntará a los alumnos si les gustan los cuentos, si creen que a Eloy le gusten los cuentos, etc. A partir de ello se preguntará como creen	Lengua de Señas

<p>que serán los cuentos para sordos y qué tendrán de diferente de los cuentos para oyentes. Se les comunicara que conoceremos cuentos diferentes que pueden disfrutar todos.</p> <p>Desarrollo: En el aula se proyectará los cuentos “Sapo enamorado” y “El león y el ratón”.</p> <p>Cierre: después se cuestionará a los alumnos, ¿Cómo narraban las personas el cuento?, ¿Reconociste alguna seña?, ¿Por qué es importante que se cuente de esta manera?, ¿La historia era solo para que los niños sordos la conocieran?, ¿Crees que así deberían ser los cuentos para que todos podamos disfrutarlos? Se anotarán sus respuestas en un pliego de papel bond.</p>	<p>Mexicana, Cuento Infantil: El león y el ratón. Cuento en Lengua de Señas Mexicana - Sapo Enamorado. Papel bond. Plumones.</p>
<p>¡Era un sueño! Sesión 2:</p> <p>Inicio: Después de leer el título de la Lección 15 del cuarto bloque, se organizaran por parejas (determinadas por la docente), donde se les indicará que a partir de las imágenes deberán crear un minicuento, para ello se les cuestionará sobre las imágenes, quiénes son, qué es lo que hacen, por qué hacen eso. Se hará un breve recordatorio de las partes del cuento: Inicio, desarrollo y final (20 min).</p> <p>Desarrollo: Las parejas/tríos decidirán cuáles serán las palabras/señas que utilizarán, para completar su minicuento, las señas se les proporcionarán en tarjetas para que elijan las más apropiadas para desarrollar su historia e ir anotando en su libro a modo de borrador sus oraciones. Los alumnos intercambiarán libros con sus compañeros para revisar las palabras que escribieron, las sugerencias se harán de forma oral (45 min).</p> <p>Cierre: Se socializarán las historias con sus compañeros con gestos, señas y narración oral (25 min).</p>	<p>Libro de texto. Tarjetas en LSM Lápiz.</p>
<p>Leer y recontar: “Sapo tiene miedo” Sesión 3:</p> <p>Inicio: Ubicándose en la Lección 17 del cuarto bimestre, se preguntará a los niños acerca de las situaciones que les da miedo, lo que hacen cuando sienten miedo y si creen que el miedo se puede contagiar (15 min).</p> <p>Desarrollo: Se les narrara a los alumnos la historia “Sapo tiene miedo” de su libro de lecturas, después de una exploración de las imágenes se preguntará, a que creen que le tenga miedo sapo y para que leeremos el cuento. La narración en primer momento se hará de forma grupal con la docente a cargo de la actividad ayudándose de señas e imágenes en una</p>	<p>Libro de texto del alumno, de español y español lecturas. Proyector y presentación Power Point. Lápiz.</p>

<p>presentación de power point. Posteriormente se les pedirá a los alumnos que organizados en parejas se lo cuenten unos a otros (45 min).</p> <p>Cierre: Los alumnos señalaran con flechas el camino que recorrió sapo la noche que tuvo miedo, al final comentaran si les gusto o no el cuento y por qué (10 min).</p>	
<p>Sesión 4:</p> <p>Inicio: Como lo sugiere la lección 18 del libro de texto del alumno, se hablará sobre las características, se realizará un breve recordatorio de las características y de los adjetivos y su funcionalidad (20 min).</p> <p>Desarrollo: Los alumnos dibujarán un fantasma o un monstruo respectivamente sin que sus compañeros los vean para posteriormente sorprenderlos (20 min).</p> <p>Cierre: Organizados en equipos de tres personas, los niños se mostrarán unos a otros sus dibujos y procederán a describirlos, para ello podrán utilizar señas sugeridas por la docente, las cuales se pondrán a la vista en un franelógrafo (30 min).</p>	<p>Libro de Español para el alumno.</p>
<p>Hablando con las manos: Yo soy así</p> <p>Sesión 5:</p> <p>Los alumnos se dibujarán en una hoja de papel bond, después procederán a describirse utilizando características en LSM, las cuales estarán en el franelógrafo para guiar a los alumnos. Se construirá la oración con la frase “yo me llamo... y soy...” (30 minutos).</p>	<p>Hoja blanca. Lápiz. Colores.</p>
<p>Sesión 6:</p> <p>Inicio: De acuerdo a la Lección 19, se trabajará con los diálogos del cuento, antes de empezar se les recordara a los alumnos vocabulario en LSM que utilizarán para esta lección: gusto, miedo, sorpresa, pregunta, sapo, cerdo, pata y liebre (20 min).</p> <p>Desarrollo: Después los alumnos buscaran dos diálogos de cada personaje y lo escribirán en la imagen que corresponda, así también se buscarán diálogos que expresen gusto, miedo sorpresa y pregunta (50 min).</p> <p>Cierre: Los alumnos expresaran en plenaria un diálogo en LSM, utilizando imágenes de los personajes (20 min).</p>	<p>Libro de texto de español para el alumno. Vocabulario LSM en tarjetas. Franelógrafo. Lápiz.</p>
<p>Sesión 7:</p>	<p>Papel bond.</p>

<p>Inicio: Según la Lección 20 del libro de texto de español para el alumno, se organizará la presentación del cuento “Sapo tiene miedo”, para ello los niños se integrarán en equipos de trabajo de cuatro personas, como lo indicará la docente. Se comentará todo el procedimiento necesario para poder representar su obra, que se coordinarán la narración, los personajes y su utilería, también se les recalcará la importancia de las señas, la gesticulación y el vocabulario en LSM que deberán emplear: por último se les mencionará que tendrán público para su representación (15 min).</p> <p>Desarrollo: Por equipos se delegará responsabilidades a cada miembro, ayudándose de la oración que propone el libro, donde especificarán lo que van a hacer y lo que requerirán. En sesión grupal se determinará cuándo y dónde se realizará la representación, el orden de los equipos y a quien se invitará. Es importante orientar a los alumnos para ellos sean los que decidan dentro de límites realizables, anotar organización acordada por el grupo en un cronograma en pliego de papel bond (35 min).</p> <p>La creación de su utilería y ensayos la realizarán los alumnos con ayuda de sus padres. En caso del equipo de Eloy el apoyo será de parte de la docente.</p> <p>Cierre: Puesta en escena de la representación: “Sapo tiene miedo” (40 min).</p>	<p>Material de reciclaje diverso. Escenario.</p>
<p>Producto</p>	<p>Respuestas en papel bond de la sesión 1. Minicuento. Libro de texto. Dibujo de sí mismos. Diálogos en LSM del cuento. Cronograma de la organización del trabajo para la presentación. Presentación.</p>
<p>Evaluación:</p>	<p>Técnica: observación. Instrumento: Registro anecdótico. Rúbrica.</p>
<p>Observaciones:</p>	

Apéndice K. Instrumentos de Evaluación de las actividades

Rubrica para la evaluación de actividades permanentes		
Alumno:	Fecha:	
Emplea su seña personal para saludarse por las mañanas.		
Lo hace	Lo hace con apoyo	No lo hace
Utiliza la dactilología para indicar su nombre.		
Lo hace	Lo hace con apoyo	No lo hace
Reconoce y utiliza la seña personal de sus compañeros de clase.		
Lo hace	Lo hace con apoyo	No lo hace
Emplea el alfabeto dactilológico para realizar oraciones sencillas acerca de su sentir.		
Lo hace	Lo hace con apoyo	No lo hace
Maneja señas para describir sus características físicas.		
Lo hace	Lo hace con apoyo	No lo hace
Maneja señas para describir las características físicas de sus compañeros.		
Lo hace	Lo hace con apoyo	No lo hace

Rúbrica trabajo grupal

Fase 3. EL monstruo de colores		Fecha:		Grado y grupo: 2° "A"	
Alumno:					
Aspecto		Indicadores		Observaciones	
Interdependencia positiva	Responsabilidad grupal.	Es responsable del trabajo asignado	En ocasiones muestra irresponsabilidad en el desarrollo de su trabajo asignado.	No cumple con las funciones de su trabajo asignado	
	Inclusión de los participantes	Se incluye e incluye a otros como participantes de un equipo de aprendizaje.	Se incluye como participante de un equipo de aprendizaje.	No se incluye o excluye a otros en el equipo de aprendizaje.	
	Contribución y solidaridad	Siempre contribuye y apoya a sus compañeros más allá de sus responsabilidades.	Apoya a algunos de sus compañeros.	No apoya ni contribuye a sus compañeros de equipo.	
	Valores para la convivencia	Se muestra receptivo para relacionarse auténticamente con sus compañeros.	Se muestra receloso para relacionarse con algunos compañeros.	No se relaciona con algún compañero.	

Rúbrica trabajo grupal

Fase 3. Lectura Modelada		Fecha:		Grado y grupo: 2° "A"	
Alumno:					
Aspecto		Indicadores		Observaciones	
Interdependencia positiva	Responsabilidad grupal.	Es responsable del trabajo asignado	En ocasiones muestra irresponsabilidad en el desarrollo de su trabajo asignado.	No cumple con las funciones de su trabajo asignado	
	Inclusión de los participantes	Se incluye e incluye a otros como participantes de un equipo de aprendizaje.	Se incluye como participante de un equipo de aprendizaje.	No se incluye o excluye a otros en el equipo de aprendizaje.	
	Contribución y solidaridad	Siempre contribuye y apoya a sus compañeros más allá de sus responsabilidades.	Apoya a algunos de sus compañeros.	No apoya ni contribuye a sus compañeros de equipo.	
	Valores para la convivencia	Se muestra receptivo para relacionarse auténticamente con sus compañeros.	Se muestra receloso para relacionarse con algunos compañeros.	No se relaciona con algún compañero.	

Instrumento para la evaluación de la Fase dos

Propósito de la fase: Reconocer las diversas manifestaciones de tus emociones, su influencia y posibles efectos en otras personas.

Alumno:

Indicador	Insuficiente	Regular	Satisfactorio	Bueno	Sobresaliente
Frecuencia					
Identifica el nombre de las emociones.					
Reconoce las manifestaciones físicas de cada emoción.					
Distingue el efecto de sus emociones en las otras personas.					
Selecciona de forma asertiva sus acciones ante las emociones de terceros.					
Sabe que sus acciones tienen repercusiones en las emociones de los demás.					

Instrumento para la evaluación de la Fase tres

Propósito de la fase: Utilizar la LSM y el Lenguaje escrito para comunicarse.

Alumno:

Indicador	Insuficiente	Regular	Satisfactorio	Bueno	Sobresaliente
Frecuencia					
Interpreta el contenido de un cuento infantil					
Identifica la secuencia de eventos y personajes principales en la trama de un cuento.					
Describe personajes en forma precisa y clara en LSM.					
Describe personajes en forma precisa y clara en español escrito.					
Crea una historia a partir de imágenes para narrarla en LSM.					

Apéndice L. Cuadro de indicadores de logro docente

Indicador	Logrado	Logrado parcialmente	Sin logro
1.1.3. Reconoce la influencia del entorno familiar, sociocultural y lingüístico en los procesos de aprendizaje de los alumnos.		x	
2.1.1 Identifica situaciones didácticas para el aprendizaje de los contenidos, de acuerdo con el enfoque de cada campo formativo y las características de los alumnos, incluyendo las relacionadas con la interculturalidad y las necesidades educativas especiales.	X		
3.1.1 Identifica que la reflexión sistemática sobre la práctica implica el análisis del desempeño docente y la revisión de creencias y saberes sobre el trabajo educativo.	x		
3.1.2 Reconoce que la reflexión sistemática sobre la práctica contribuye a la toma de decisiones para la mejora del trabajo cotidiano.	X		
4.1.4 Identifica como uno de los principios de la función docente el respeto a los derechos humanos y los derechos de las niñas, niños y adolescentes	X		
4.2.1 Reconoce como una responsabilidad ética y profesional asegurar que todos los alumnos aprendan.	X		
4.2.2 Reconoce las características de una intervención docente que contribuyen a eliminar y/o minimizar las barreras para el aprendizaje que pueden enfrentar los alumnos.	X		
5.1.1 Identifica la influencia de la organización y el funcionamiento de la escuela en la calidad de los resultados educativos.		x	

Apéndice M. Tabla de escalas de logro en la planeación

Actividades		¿Se adaptó el contenido curricular?		¿Se hizo la adaptación a LSM?		¿Se promovió la modalidad de aprendizaje cooperativo?	
		Sí	No	Sí	No	Sí	No
Fase 1	Personas con discapacidad	x			x		x
	Conocemos la sordera		x		x		x
	Hablamos con las manos: Hola yo me llamo...	x		x			x
	Hablamos con las manos: Él es mi compañero y se llama:	x		x			x
Fase 2	Mi sentir y el de los demás son importantes	x		x			x
	El monstruo de colores	x		x		x	
	Hablamos con las manos: Yo me llamo y así me siento	x		x			x
Fase 3	Conocemos los cuentos en LSM	x		x			
	¡Era un sueño!:	x		x		x	
	Leer y recontar Sapo tiene miedo	x		x		x	
	Hablamos con las manos: Yo soy así	x		x		x	

ANEXOS

Anexo 1. Estructuras del aprendizaje de Frida Díaz Barriga

CUADRO 2.7 Tipos de estructuras de aprendizaje.

Estructura de aprendizaje	Características
Individualista	<ul style="list-style-type: none"> ● Las metas de los alumnos son independientes entre sí. ● El logro de los objetivos de aprendizaje depende del trabajo, esfuerzo y capacidad de cada quien. ● No hay actividades conjuntas. ● Son importantes el logro y el desarrollo personales.
Competitiva	<ul style="list-style-type: none"> ● Los objetivos de cada alumno dependen de lo que consigan sus compañeros. ● Los alumnos se comparan y ordenan entre sí. ● El alumno obtiene una mejor calificación cuando sus compañeros rinden poco. ● Son importantes el prestigio y los privilegios alcanzados.
Cooperativa	<ul style="list-style-type: none"> ● Las metas de los alumnos son compartidas. ● Los alumnos trabajan para maximizar su aprendizaje tanto como el de sus compañeros. ● El equipo trabaja hasta que todos alcanzan su objetivo. ● Son importantes las competencias sociales, el intercambio de ideas, el control de los impulsos, la diversidad, el diálogo.

Anexo 2. Tabla 8.7 Mitos e ideas infundadas sobre la personalidad y el desarrollo psicológico de los niños y con dificultades auditivas

- Mayor emotividad.
- Menor autodominio.
- Introversión más pronunciada.
- Retraso en la madurez de la personalidad.
- Sentimientos de inferioridad.
- Ausencia de precisión y rigidez de pensamiento.
- Falta de control intelectual sobre los impulsos.
- Posibles problemas en el desarrollo socio-emocional.
- Inseguridad, impotencia: falta de predictibilidad.
- Bajos niveles de autoconcepto, autovaloraciones negativas, etc.

Fuente: Fernández y Arco, 2004.

Anexo 3. Tabla 8.12. Consejos para potenciar la comunicación y el acceso al currículum

Cuestiones generales con deficientes auditivos

- Ubicar al alumno cerca del profesor.
- Utilizar un lenguaje sencillo, compuesto por frases cortas, pero tampoco en exceso. Un niño sordo presentará, posiblemente, poco vocabulario.
- Uso de un ritmo expresivo moderado.
- Promover la participación del alumno con pérdida auditiva. Reforzar intervenciones.
- Usar múltiples recursos expresivos y comunicativos (dibujos, carteles, transparencias, gestos, palabras escritas, etc.).
- Ubicar al alumno cerca de algún compañero que pueda ayudarle en caso de necesidad.
- Promover el uso de información visual en la clase.
- Utilizar preferentemente contenidos significativos de aprendizaje.
- Potenciar las agrupaciones y alteraciones en la estructuración física del aula.

Cuestiones adicionales en caso de utilización de lectura labial por parte del alumno

- Hablar despacio, pero no exageradamente.
- Hablar sólo cuando nos mire. Llamar su atención para que nos mire si vamos a hablarle
- Colocación del alumno de espaldas a las fuentes de luz, para mayor iluminación del hablante.
- Hablarle lo más cerca posible (más allá de 2,5 o 3 metros, se dificulta la lectura).
- Hablarle colocándose a su misma altura y enfrente.
- No dar explicaciones de espaldas (mirando a la pizarra) o de lado.
- Evitar objetos que dificulten la visión (las propias manos, papeles, bolígrafos, etc.).
- La barba y el bigote pueden dificultar la lectura labial.
- Prestar atención al cansancio, distracciones, etc., del alumno.
- Vocalizar bien, pero sin movimientos exagerados de la boca; no hablar a voces o gritando.

Otras consideraciones sobre deficientes auditivos severos

- Centrar el tema cuando vamos a hablar. Evitar que el sujeto «se pierda» o no sepa por dónde vamos.
- Evitar en lo posible los tecnicismos, palabras complejas, las jergas, etc.
- Es más difícil seguir una conversación de grupo o cuando están hablando muchos: organizar y respetar turnos, permitir la participación, incitarla.
- Si no se entiende algo, repetirlo, y si es posible, con otras palabras, ayudas gráficas, etc.
- Un sordo tenderá a sentirse aislado (e incluso marginado) entre oyentes. Son buenas ideas fomentar su participación, mantenerle informado de lo que pasa, promover su actividad, prestarle atención.
- Cuando un niño sordo se distrae, seguramente es que no es capaz de seguir o de entender lo que hablamos.
- El intérprete es imprescindible en multitud de ocasiones. Sobre todo en grandes grupos, en clases de educación superior, etc.

Fuente: Fernández y Arco, 2004.

