



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS**  
"Francisco García Salinas"  
**UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL**  
**DOCENTE**

**INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

**EDUCACIÓN BILINGÜE-BICULTURAL DE JÓVENES**  
**SORDOS Y SORDAS EN ZACATECAS. MODELO DE**  
**ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO**  
**BÁSICO DEL ESPAÑOL Y LA LENGUA DE SEÑAS**  
**MEXICANA**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:**  
**MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL**  
**DOCENTE**

**PRESENTA:**

Maria Teresa Moreno Burgos

**Directora:**

Dra. Irma Faviola Castillo Ruiz

**Codirectoras:**

Dra. Josefina Rodríguez González  
Dra. Silvia del Carmen Miramontes Zapata

**Zacatecas, Zac., a 17 de agosto de 2021.**

## **RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN:**

Esta intervención educativa tuvo como objetivo diseñar un modelo de enseñanza-aprendizaje del vocabulario básico del español y la lengua de señas mexicana, basado en el enfoque socio-antropológico de la sordera. A partir de la propuesta de la logogenia, jóvenes Sordos y Sordas relacionaron una lengua viso-gesto-espacial con una grafológica, mediante el uso de material diseñado por la autora. Se argumenta que la educación bilingüe-bicultural es indispensable para la Comunidad Sorda, además de contrarrestar el audismo. Los resultados demostraron que los aprendizajes de las y los participantes aumentaron en el transcurso de un año y medio que duró la intervención.

## **PALABRAS CLAVE:**

Enfoque socio-antropológico de la sordera; Sordo(a); lengua de señas mexicana; educación bilingüe-bicultural; audismo.

## ÍNDICE GENERAL

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I. LA SORDERA COMO CONDICIÓN FÍSICO-BIOLÓGICA Y SOCIO-CULTURAL .....</b>	<b>31</b>
1.1. Sordera y Comunidad Sorda .....	32
1.1.1. Definición, tipos y detección de la sordera.....	32
1.1.2. Aparatos auditivos e implantes cocleares .....	37
1.1.3. Definición de: Sordo(a), sordo(a), hipoacúsico(a) y oyente según el enfoque socio-antropológico de la sordera .....	44
1.1.4. Definición de Cultura Sorda .....	49
1.1.5. Integrantes de la Comunidad Sorda.....	54
1.1.6. Tradiciones, costumbres y manifestaciones culturales de la Comunidad Sorda .....	57
1.2. Lengua de señas mexicana (LSM) .....	61
1.2.1. Definición e historia de la LSM.....	61
1.2.2. Aspectos gramaticales de la LSM .....	72
1.2.3. Diccionarios de LSM.....	81
1.2.4. Intérpretes de LSM .....	84
<b>CAPÍTULO II. PROGRAMAS Y PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN DEL SORDO(A) .....</b>	<b>91</b>
2.1. Educación rehabilitatoria: palabra complementada, comunicación bimodal y dactilología .....	92
2.2. Educación especial .....	99
2.3. Leyes a favor de la educación para sordos y sordas .....	105
2.4. Programas a favor de la educación para sordos y sordas .....	110
2.5. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI).....	117
2.6. Educación bilingüe-bicultural para Sordos y Sordas .....	123
<b>CAPÍTULO III. MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO BÁSICO DEL ESPAÑOL Y LA LENGUA DE SEÑAS MEXICANA (LSM) .....</b>	<b>132</b>
3.1. Antecedentes y aspectos generales del diseño del modelo .....	133
3.2. Diagnóstico utilizado para diseñar el modelo .....	141
3.2.1. Información recabada del cuestionario-entrevista .....	141

3.2.2. Información recabada del Examen de español escrito nivel A1 .....	146
3.2.3. Información recabada del Examen con base en la escala ESACTIV I	150
3.3. Metas, planeación y sistematización de contenidos del modelo.....	153
3.4. Elaboración de material didáctico pedagógico para el modelo .....	163
<b>CAPÍTULO IV. EVALUACIÓN DEL MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO BÁSICO DEL ESPAÑOL Y LA LENGUA DE SEÑAS MEXICANA (LSM) .....</b>	<b>169</b>
4.1. Aportaciones de las y los jóvenes no participantes.....	170
4.2. Aspectos generales del desarrollo de la intervención .....	175
4.3. Resultados .....	187
4.3.1. Cuestionario-entrevista.....	187
4.3.2. Examen general del primer semestre .....	194
4.3.3. Examen general del segundo semestre.....	208
4.3.4. Examen de español escrito nivel A1 .....	222
4.3.5. Prueba con base en la escala ESACTIV I .....	230
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>241</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>253</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tipos de sordera .....	33
Tabla 2. Ley General de Salud 2005 vs 2020.....	36
Tabla 3. Tradiciones y costumbres de la Comunidad Sorda .....	58
Tabla 4. Representantes Sordos y Sordas .....	60
Tabla 5. Variaciones sociolingüísticas de la LSM.....	65
Tabla 6. Propiedades que debe cumplir el lenguaje humano.....	74
Tabla 8. Tipos de señas en la LSM.....	76
Tabla 10. Diccionarios o manuales de LSM y español.....	82
Tabla 11. Diferencias entre intérprete y traductor o traductora .....	84
Tabla 12. Requisitos generales y código de conducta para intérpretes de LSM ...	85
Tabla 13. Aspectos prácticos y teóricos para intérpretes de LSM .....	88
Tabla 14. Leyes a favor de la educación del Sordo y Sorda .....	109
Tabla 15. Metas del Objetivo 4 de la Agenda 2030 de la ONU.....	110
Tabla 16. Programas derivados del PND 2019-2024 .....	111
Tabla 17. Personas con discapacidad, beneficiarios y presupuesto de Programas derivados del PND 2019-2024 .....	114
Tabla 18. Ejes rectores y líneas de acción de la ENEI.....	119
Tabla 19. Pilares del modelo bilingüe-bicultural para Sordos y Sordas .....	127
Tabla 20. Características de un modelo bilingüe para Sordos y Sordas.....	128
Tabla 21. Aspectos para lograr el bilingüismo en el Sordo y Sorda.....	129
Tabla 22. Beneficios del bilingüismo para el Sordo y Sorda .....	129
Tabla 23. Temas relativos a gramática y redacción del Examen de español escrito nivel A1 .....	148
Tabla 24. Componentes de la prueba con base en la escala ESACTIV I.....	153
Tabla 25. Sesiones programadas de la intervención educativa del semestre agosto-diciembre 2018.....	156
Tabla 26. Sesiones programadas de la intervención educativa del semestre enero-julio 2019 .....	157
Tabla 27. Sesiones programadas de la intervención educativa del semestre agosto-diciembre 2019.....	158

Tabla 28. Vocabulario básico del español para la intervención por campo semántico .....	162
Tabla 29. Sesiones reales de la intervención educativa del semestre agosto-diciembre 2018.....	178
Tabla 30. Sesiones reales de la intervención educativa del semestre enero-julio 2019.....	179
Tabla 31. Sesiones reales de la intervención educativa del semestre agosto-diciembre 2019.....	180
Tabla 32. Vocabulario básico del español visto durante la intervención por campo semántico .....	185
Tabla 33. Evaluación del primer semestre de Miguel Ángel, 2018 .....	196
Tabla 34. Evaluación del primer semestre de Miguel Ángel, 2020 .....	197
Tabla 35. Evaluación del primer semestre de Marina, 2018 .....	198
Tabla 36. Evaluación del primer semestre de Marina, 2020 .....	199
Tabla 37. Fracciones en las evaluaciones de 2018 y 2020.....	200
Tabla 38. Frutas divididas en las evaluaciones de Marina en 2018 y 2020.....	201
Tabla 39. Frutas divididas en las evaluaciones de Miguel Ángel en 2018 y 2020.....	202
Tabla 40. Fracciones y enteros en la evaluación parcial de 2018.....	204
Tabla 41. Dibujos de Marina y Miguel Ángel, 2018 y 2019 .....	205
Tabla 42. Palabras de Marina en los exámenes parciales de 2019 y en el examen final del segundo semestre 2020 .....	211
Tabla 43. Números de Marina en los exámenes parciales de 2019 y en el examen final del segundo semestre 2020 .....	212
Tabla 44. Identificación de oraciones por parte Marina en los exámenes parciales de 2019 y en el examen final del segundo semestre 2020 .....	213
Tabla 45. Dictado de oraciones de Marina en los exámenes parciales de 2019 y en el examen final del segundo semestre 2020 .....	215
Tabla 46. Palabras de Miguel Ángel en los exámenes parciales de 2019 y en el examen final del segundo semestre 2020 .....	218
Tabla 47. Números de Miguel Ángel en los exámenes parciales de 2019 y en el examen final del segundo semestre 2020 .....	219
Tabla 48. Identificación de oraciones de Miguel Ángel en los exámenes parciales de 2019 y en el examen final del segundo semestre 2020 .....	220

Tabla 49. Dictado de oraciones de Miguel Ángel en los exámenes parciales de 2019 y en el examen final del segundo semestre 2020 .....	221
Tabla 50. Exámenes de español escrito A1 de Marina contestados en agosto de 2018 y en marzo de 2020 .....	225
Tabla 51. Exámenes de español escrito A1 de Miguel Ángel contestados en agosto de 2018 y en marzo de 2020 .....	227
Tabla 52. Exámenes de español escrito A1: capacidad para discriminar oraciones gramaticales de las no gramaticales, de Marina y Miguel Ángel contestados en octubre de 2018 y marzo de 2020 .....	232
Tabla 53. Exámenes de español escrito A1: construcción de oraciones por escrito de manera correcta, de Marina y Miguel Ángel contestados en octubre de 2018 y marzo de 2020 .....	237
Tabla 54. Resultados de la prueba con base en la escala ESACTIV I .....	239

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Presupuesto asignado a los programas educativos 2020 .....	116
Gráfica 2. Resultados del examen de español escrito nivel A1 .....	149
Gráfica 3. Sesiones de la intervención .....	182
Gráfica 4. Comparativo de asistencia a las asesorías.....	184
Gráfica 5. Palabras del vocabulario básico del español de los tres semestres ...	186
Gráfica 6. Resultados de los exámenes para valorar el primer semestre.....	195
Gráfica 7. Resultados de los exámenes para valorar el segundo semestre .....	209
Gráfica 8. Resultados de Marina del segundo semestre.....	210
Gráfica 9. Resultados de Miguel Ángel del segundo semestre.....	217
Gráfica 10. Resultados de los exámenes para valorar el español escrito nivel A1 .....	223
Gráfica 11. Resultados de las pruebas con base en la escala ESACTIV I correspondientes a la discriminación entre oraciones gramaticales y no gramaticales .....	231
Gráfica 12. Resultados de las pruebas con base en la escala ESACTIV I correspondientes a la construcción de oraciones por escrito de manera correcta en español.....	235



## ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Modelo de enseñanza-aprendizaje del vocabulario básico del español y la LSM .....	25
Imagen 2. Partes del oído y tipos de sordera .....	33
Imagen 3. Aparatos auditivos.....	39
Imagen 4. Implante coclear .....	40
Imagen 5. Integrantes de la Comunidad Sorda. ....	57
Imagen 6. Top 3 Holiday wishes .....	61
Imagen 7. Origen de la LSM .....	68
Imagen 8. Letra e .....	94
Imagen 9. Letra i .....	94
Imagen 10. El perro de mi amigo .....	95
Imagen 11. Ese perro mi amigo .....	96
Imagen 12. Respeto a la Cultura Sorda.....	97
Imagen 13. Amigo .....	97
Imagen 14. Escuelas que atienden a personas sordas en México .....	102

## ACRÓNIMOS

AIT-LS	Asociación de Intérpretes y Traductores de Lenguas de Señas de la República Mexicana A. C.
ARQUAZ	Programa de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Zacatecas
ASL	American Sign Language
BICS	Basic Interpersonal Communicative Skills
CAED	Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency
CAM	Centro de Atención Múltiple
CAPEP	Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar
CAS	Capacidades y Aptitudes Diferentes
CASE	Centro de Aprendizaje y Servicios Estudiantiles
CBTA	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
CBTis	Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios
CDMX	Ciudad de México
CECATI	Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial
CETis	Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CNDH	Comisión Nacional de los Derechos Humanos
CODA	Children Of Deaf Adults
COEC	Centros de Orientación, Evaluación y Canalización
COIE	Centros de Orientación para la Integración Educativa
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONADIS	Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad
CONAPRED	Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
CONOCER	Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales
CONTU	Confederación Nacional de Trabajadores Universitarios
CoPeSor	Coalición de Personas Sordas A. C.
COPRED	Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México
Covid-19	Coronavirus 2019 o SARS-CoV-2
COZCyT	Consejo Zacatecano de Ciencia, Tecnología e innovación
CRIE	Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa
dB	Decibeles
DGAIR	Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación
DGB	Dirección General de Bachillerato
DGDC	Dirección General de Desarrollo Curricular
DGDGE	Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa

DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DGESPE	Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación
DGFC	Dirección General de Formación Continua
DGME	Dirección General de Materiales Educativos
DGSIGED	Dirección General del Sistema de Información y Gestión Educativa
DIF	Desarrollo Integral de la Familia
DOF	Diario Oficial de la Federación
ENADID	Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica
ENEI	Estrategia Nacional de Educación Inclusiva
ENS	Escuela Nacional de Sordomudos
ESACTIV I	Escala de Activación de la Competencia Lingüística en el Sordo
EUA	Estados Unidos de América
FELS	Federación Latinoamericana de Semiótica
FENASCOL	Federación Nacional de Sordos de Colombia
FSDB	Florida School for the Deaf and the Blind
FUNDASOR	Fundación de Padres y Familiares de Personas Sordas para su Integración
GTES	Grupo Técnico de Expertos en el Sector
HOPS	Hijos Oyentes de Padres Sordos
IMELSAC	Instituto Mexicano de Lenguas de Señas A. C.
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INDESOL	Instituto Nacional de Desarrollo Social
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INPI	Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas
ISL	International Sign Language
ISSSTE	Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado
IWDeaf	International Week of the Deaf
IZEA	Instituto Zacatecano de Educación para Adultos
LIBRAS	Lingua Brasileira de Sinais
LSE	Lengua de Señas Española
LSF	Langue des Signes Française
LSM	Lengua de Señas Mexicana
LSMY	Lengua de Señas Maya Yucateca
MCE	Marco Común de referencia Europeo
MEBISOR	Movimiento de Defensa de la Educación Bilingüe de los Sordos
NCD	National Deaf Center on Post Secondary Outcomes
NEM	Nueva Escuela Mexicana
NFD	National Deaf Center
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible

OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OSEZ	Organización de Sordos Estado de Zacatecas, A. C.
OSSIE UPSRJ	Office of Support Services for Inclusive Education Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui
PAN	Partido Acción Nacional
PAPFEMS	Programa Atención de Planteles Federales de Educación Media Superior con Estudiantes con Discapacidad
PcD	Personas con Discapacidad
PEF	Presupuesto de Egresos de la Federación
PFSEE	Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNDIPD	Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad
PRI	Partido Revolucionario Institucional
PROBEER	Becas para niñas y niños con discapacidad que estudian y/o rehabilitan
PUB	Padrón Único de Beneficiarios
RAE	Real Academia de la Lengua Española
REED-UNAM	Red de Estudiantes y Egresados con Discapacidad de la Universidad Nacional Autónoma de México
SEB	Secretaría de Educación Básica
SEDIF	Sistema Estatal para el Desarrollo Integral de la Familia
SEDUZAC	Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas
SEMS	Secretaría de Educación Media Superior
SEP	Secretaría de Educación Pública
SES	Secretaría de Educación Superior
SHCP	Secretaría de Hacienda y Crédito Público
SIDA	Síndrome de inmunodeficiencia adquirida
SIL-UND	Summer Institute of Linguistics-University of North Dakota
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
SRE	Secretaría de Relaciones Exteriores
SSA	Secretaría de Salud
SUAYED	Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia
TVUNAM	Televisión de la Universidad Nacional Autónoma de México
UAJyT	Unidad de Asuntos Jurídicos y Transparencia
UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas
UCSD	University of California San Diego
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNSM	Unión Nacional de Sordos de México
UOP	Unidades de Orientación al Público
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UPSRJ	Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

USB	Universal Serial Bus
USCMM	Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros
UTCH	Universidad Tecnológica de Chihuahua
UTSC	Universidad Tecnológica Santa Catarina
WASLI	World Association of Sign Language Interpreters
WFD	World Federation of the Deaf

## INTRODUCCIÓN

El interés por el tema que se desarrolla en el presente trabajo de intervención, surgió en 2016 cuando la autora, recibió en uno de sus grupos de clase a una alumna sorda. Tal situación fue un reto para la práctica educativa, pero también la motivó de forma personal para aprender lengua de señas mexicana (LSM), y sobre la Cultura Sorda. Durante dos años continuos tuvo una convivencia cercana con la estudiante, lo cual le permitió derrumbar muchas concepciones que las personas oyentes suelen tener con respecto a las personas sordas, y que son totalmente equivocadas.

Debido al contacto cercano con la educanda, comenzó de igual forma la convivencia con Sordos y Sordas<sup>1</sup> de edades, condiciones sociales, educativas y económicas diversas, quienes vivían o desarrollaban sus actividades principalmente en los municipios de Zacatecas y Guadalupe, en el estado de Zacatecas, México. Aunque también conoció a personas provenientes de otros municipios de la entidad. En la relación cercana con ellas y ellos, observó que el español escrito se les dificultaba en su vida cotidiana, lo cual le llevó a plantear diversas cuestiones del problema. Esta etapa fue el comienzo de este proyecto de intervención, cuyo objetivo principal fue buscar una forma alternativa de enseñar el

---

<sup>1</sup> Se advierte al lector o lectora que, escribir las palabras: Sordos, Sordas, Comunidad Sorda o Cultura Sorda, con mayúscula inicial, en esta investigación se hace con la intención de conceptualizar a una condición sociocultural y/o de comunidad lingüística de las personas que viven con sordera. Cuando se escribe con minúscula (sordo o sorda), se hace referencia solo a la condición físico-biológica de las personas que viven con esta condición de pérdida auditiva. Sobre esto se ampliará el argumento en el apartado 1.1.3. *Definición de: Sordo(a), sordo(a), hipoacúsico(a) y oyente según el enfoque socio-antropológico.*

español escrito a Sordos y Sordas, mediante la utilización de la LSM, y respetando su uso conforme las reglas de la Comunidad Sorda.

Lo anterior llevó a comprender que una de las principales ideas equívocas en torno a la Cultura Sorda, es pensar que todas las lenguas son habladas, pues no se toman en consideración a las lenguas de señas. La comprensión de ello es esencial, en particular cuando se trata de la inclusión de todos y todas en un sistema social y formativo que promueve en el discurso la igualdad y la democracia para el ejercicio de los derechos fundamentales, como son la salud, la educación, la alimentación, etcétera.

Desde este punto de vista, se justifica la relevancia y pertinencia social y académica del tema de investigación, pues es necesario que se realicen aportaciones que contribuyan para mejorar el nivel educativo y de calidad de vida de las personas que viven con sordera. Además de que, como sociedad, se debe tomar mayor conciencia de lo que implica la Cultura Sorda, en términos de una convivencia intercultural.

El proceso de investigación a profundidad para sustentar la ardua labor que se decidió llevar a cabo, comenzó en agosto de 2018 al establecer el proyecto de intervención educativa en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Al hacer una prospección del estado del arte, se encontró que la mayor parte de la información estaba disponible en internet: páginas especializadas, artículos, documentos y

videos académicos<sup>2</sup>. Algunos están en español, inglés y LSM, y otros en lengua de señas americana (*American Sign Language*; ASL, por sus siglas en inglés).

En el ámbito internacional fue en donde se localizó la mayor cantidad de información en artículos, libros, publicaciones en páginas web, o en videos académicos. A continuación, se comentan los que fueron de mayor interés para esta investigación y, además, se hacen anotaciones sobre la trayectoria de las y los autores, debido a que es importante entender desde qué enfoque realizaron sus aportaciones académicas o de divulgación, pues algunas de ellas y algunos de ellos, son Sordas y Sordos. Por ello, fue importante considerar ese aspecto, dado que son ellos y ellas quienes mejor conocen lo que hacen, y explican cómo han construido y viven la Cultura Sorda.

La postura de Veinberg<sup>3</sup> en su obra *La perspectiva socioantropológica de la sordera* (2002), es fundamental para este trabajo de intervención, porque la perspectiva que argumenta constituyó la base teórico-metodológica para el planteamiento general. La autora comienza por considerar a las Sordas y los Sordos como una comunidad lingüística, y no como Personas con Discapacidad

---

<sup>2</sup> Desde este momento se aclara que, una de las principales maneras que tiene la Comunidad Sorda para registrar y difundir sus investigaciones académicas es el video. En el Capítulo I se amplían las razones. Básicamente se debe a que su primera lengua es señada, no es hablada, ni es escrita, y ellos y ellas se sienten orgullosos(as) de la misma. Aunado a esto, forzarlos(as) a utilizar una lengua escrita para complacer a las personas oyentes, es una forma de discriminación ejercida contra la Comunidad Sorda, a la cual han opuesto resistencia durante muchísimo tiempo.

<sup>3</sup> Silvana Veinberg, de nacionalidad argentina. Licenciada en Fonoaudiología. Es Maestra en Ciencias en lingüística de la lengua de señas por la Universidad de Purdue, en Estados Unidos de América (EUA). Integrante de la Red Internacional de Emprendedores Sociales ASHOKA. Defensora de los derechos de las personas sordas a recibir educación de calidad. Difunde información e investigación médica sobre la sordera con el objetivo de orientar las reformas educativas y políticas públicas, y crear conciencia para eliminar los estereotipos dañinos que se derivan de la desinformación y engendran prejuicios hacia los sordos y sordas. Fundadora en 2003, y Directora ejecutiva de la Asociación Canales 'Creciendo en Señas', asociación civil en la cual personas sordas y oyentes elaboran proyectos educativos, se capacita a docentes, se forma a líderes sordos y lideresas sordas, se elaboran materiales educativos en lengua de señas argentina, y se organizan jornadas y congresos (ASHOKA, 2020).



(PcD). Esta posición defiende el derecho de las personas sordas a recibir educación de calidad, elaborando proyectos educativos accesibles y respetuosos de las lenguas de señas, en donde la participación de los Sordos y las Sordas es imprescindible; es decir, no es una propuesta educativa desde lo que las y los oyentes suponen que necesita la Comunidad Sorda.

Padden<sup>4</sup> y Humphries<sup>5</sup>, Sorda y Sordo de origen norteamericano, hablan de la historia de la Comunidad Sorda en sus libros *Inside Deaf Culture*<sup>6</sup> (2005) y *Deaf in America: Voices from a Culture*<sup>7</sup> (1988) (citados por Oviedo, 2006; y también en National Association of the Deaf, 2020). La autora y el autor analizan cómo los y las integrantes de la Comunidad Sorda han transformado la idea de ellos y de ellas mismas a través del tiempo, y cómo la unión entre ellos y ellas ha contribuido a la reorganización de la educación de los niños Sordos y las niñas Sordas. Visualizan los problemas de silenciamiento que su comunidad ha tenido por causa de la relación de dominio ejercida por las y los oyentes.

---

<sup>4</sup> Carol A. Padden. Es Sorda norteamericana, hija de padre Sordo y madre Sorda, con un hermano Sordo. Doctora en Lingüística por la Universidad de California, en San Diego, EUA. Licenciada de Ciencias en Lingüística en la Universidad de Georgetown, EUA. Profesora y Decana de Ciencias Sociales. Acreedora de *Sanford I. Berman Chair* en Lengua y Comunicación Humana. Afiliada a la Facultad: Centro de Investigación en Lengua, Desarrollo Humano y Estudios Educativos. En 1992 recibió el premio *Guggenheim Fellow* por haber demostrado una capacidad excepcional para la erudición productiva, así como una habilidad excepcional creativa en las artes. En 2010 recibió el premio *MacArthur Fellow* concedido por su extraordinaria originalidad y dedicación en sus propósitos creativos y su marcada capacidad de dirección. Está casada con Tom Humphries, con quien ha coescrito varios libros (University of California San Diego (UCSD), 2020a).

<sup>5</sup> Tom L. Humphries. Es Sordo norteamericano. Doctor en Comunicación Transcultural y Aprendizaje de la Lengua. Profesor asociado en Estudios de Educación y el Departamento de Comunicación en la UCSD. Vicepresidente del Departamento de Estudios Educativos. Ha publicado dos libros de texto de ASL ampliamente utilizados: en 2004, *Learning American Sign Language* (Aprendiendo lengua de señas americana; traducción e interpretación de la autora), y en 1980, *A Basic Course in American Sign Language* (Un curso básico en lengua de señas americana; traducción e interpretación de la autora) (UCSD, 2020b).

<sup>6</sup> Dentro de la Cultura Sorda (Traducción e interpretación de la autora).

<sup>7</sup> Sordos en América: voces desde una Cultura (Traducción e interpretación de la autora).

Oviedo, investigador venezolano de la Cultura Sorda, en su libro *Eduard Huet (1822?-1882). Fundador de la educación pública para sordos en Brasil y México* (Oviedo, 2007), explica el papel relevante de Huet al interior de la Comunidad Sorda. Huet fue alumno de la primera escuela para sordos y sordas en París, Francia, fundada en 1755 por el abad Charles Michel l'Épée, a quien se le atribuye la creación de la lengua de señas francesa (*Langue des Signes Française*; LSF, por sus siglas en francés), antecedente gramatical y lingüístico de la LSM. Huet cobró relevancia al ser fundador de dos escuelas para sordos, una en Brasil en 1857, y otra en México en 1867.

Bauman, profesor norteamericano oyente de la Universidad de Gallaudet, en Estados Unidos de América (EUA), única universidad en el mundo diseñada por y para Sordos y Sordas, en el video *On Becoming hearing: lessons in limitations, loss, and respect*<sup>8</sup> (TEDx Talks, 2015, marzo 6), explica las implicaciones de tener enaltecidas a las lenguas orales y escritas por encima de las señadas. Describe que las y los oyentes tienen la creencia de que sólo las lenguas habladas le dan la calidad de ser humano a las personas. Añade que todos los espacios están diseñados por y para oyentes que tienen privilegios, y aun así quieren arreglar al Sordo o Sorda, aunque no miran de frente a su interlocutor(a) cuando hablan, y el ruido excesivo les genera estrés ocasionándoles problemas de salud.

La colección de ocho publicaciones de *Deaf 2-5-8* (Alabama Department of Mental Health. Office of Deaf Services, 2011, 2014, 2015 y 2016), incluye

---

<sup>8</sup> Transformarse en oyente: lecciones sobre limitaciones, pérdida y respeto (Traducción e interpretación de la autora).

información relacionada con la historia y conexiones sociales de las Sordas y los Sordos, así como las diferencias de éstas y éstos con las personas oyentes. Es una compilación de volantes auspiciados por el Departamento de Salud Mental de Alabama, en la cual también se publican datos relevantes de la cotidianidad de estas personas, expresados por integrantes de la Comunidad Sorda.

Snow, en el video *ASL-English Bilingual Program Overview*<sup>9</sup> (Florida School for the Deaf and Blind K12 (FSDBK12) 2016, septiembre 23), basándose en las propuestas de Cummins<sup>10</sup>, explica cuales características debe tener la educación para que ésta sea bilingüe-bicultural, y se enfoque a la enseñanza de los Sordos y las Sordas. Argumenta que la enseñanza tiene que utilizar la lengua de señas como lengua primordial, que todos y todas en el ambiente escolar, desde docentes hasta el personal administrativo, deben dominarla y utilizarla en todo momento. La segunda lengua, ya sea escrita o hablada, según lo decida el Sordo o la Sorda, será instruida después o al mismo tiempo de haber aprendido la de señas, no primero. Por lo tanto, la educación bilingüe-bicultural implica dominar dos o más lenguas junto con sus respectivas culturas.

---

<sup>9</sup> Descripción General del Programa Bilingüe ASL-inglés (Traducción e interpretación de la autora).

<sup>10</sup> Jim Cummins. Principal autoridad en el aprendizaje de segundas lenguas y educación bilingüe. Profesor en el Instituto Ontario para Estudios en Educación en la Universidad de Toronto, en donde trabaja el Desarrollo de la Lengua y la Alfabetización de las y los estudiantes de inglés como lengua adicional. En 1979 acuñó las siglas BICS (por sus siglas en inglés) para hablar de las *Basic Interpersonal Communicative Skills* (Habilidades básicas de comunicación interpersonal; traducción e interpretación de la autora); así como CALP (por sus siglas en inglés), para referirse al *Cognitive Academic Language Proficiency* (Dominio del lenguaje académico cognitivo; traducción e interpretación de la autora). Ambas siglas las propuso para referirse a los procesos que ayudan al maestro o maestra a calificar la capacidad lingüística de un(a) estudiante (Educacionbilingue, 2020).

En el ámbito nacional solo se localizaron dos obras. La primera es la tesis titulada *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana* (Cruz, 2008)<sup>11</sup>, y fue esencial para este trabajo. La autora analiza la estructura gramatical de la LSM bajo un enfoque socio-antropológico y lingüístico. Su metodología fue cualitativa, mediante técnicas de etnografía con una población de Sordos y Sordas en la Ciudad de México (CDMX). Las conclusiones a las que llegó, apuntan a que la LSM es un sistema lingüístico con un grado de complejidad muy alto, y que su aprendizaje y difusión tiene implicaciones sociales y culturales al interior de la Comunidad Sorda.

La segunda obra es de Radelli<sup>12</sup> (citada en Chamorro, González del Yerro, Roldán & de Cos, 2017), quien propone la logogenia como estrategia pedagógica y fue fundamental para construir el modelo de la intervención. Su propuesta fue de utilidad para elaborar las evaluaciones que determinaron el nivel de competencia comunicativa de las y los jóvenes Sordas y Sordos quienes participaron en este proyecto de intervención.

La logogenia busca que el sordo o sorda desarrolle una competencia lingüística en el idioma español, es decir, que comprenda lo que lee y escribe, independientemente de si utiliza o no una lengua de señas. A las sordas y los

---

<sup>11</sup> La tesis de Doctorado de Miroslava Cruz Aldrete fue asesorada por Thomas C. Smith Stark, quien fue un destacado lingüista histórico, y contribuyó de manera significativa al estudio de las lenguas indígenas en México. Súmese también que Cruz (2008) agregó a su trabajo las contribuciones de William C. Stokoe, pionero en el estudio gramatical de las lenguas de señas y fundador de la signolingüística.

<sup>12</sup> Bruna Radelli es de origen italiano, pero radicó la mayor parte de su vida en México. Fue investigadora de la Dirección de Lingüística del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Doctora en Lingüística Hispánica por El Colegio de México. Basó sus estudios en los aportes de la Gramática Generativa de Noam Chomsky. Desarrolló su método después de cinco años de trabajo con niños y niñas de escuelas de Educación Especial en el sector público en el Estado de México (Gobierno de México, 2019).

sordos se les muestran palabras u oraciones escritas en español, y después se apunta al objeto en concreto o se realiza la acción; busca que el *input* visual sustituya al *input* auditivo, de esta forma los sordos o las sordas se apropian de una lengua escrita viéndola, más no escuchándola. Se aclara que la logogenia no utiliza en ningún momento la LSM, es por eso que no se aplicó fielmente en esta intervención.

Referente al ámbito local, se encontraron dos trabajos de investigación, pero su orientación es hacia la oralización de niños y niñas sordos(as) utilizando la tecnología, por lo cual se puede decir que es una propuesta opuesta al objetivo de esta intervención, ya que aquí se busca promover el respeto por la LSM como primera lengua de un Sordo o Sorda. A continuación, se reseñan.

El primero titulado: *Desarrollo de una aplicación multimedia para la oralización de los niños hipoacúsicos* (Flores, Torres & Delgado, 2017)<sup>13</sup>, es un proyecto de investigadoras universitarias propuesto para aplicarse a nivel preescolar al interior de un Centro de Atención Múltiple (CAM), es decir, se enfoca a niñas y niños pequeños, en una escuela donde se atienden múltiples discapacidades, y no se enfoca a la sordera. Su objetivo es enseñarles vocabulario escrito y hablado en español por medio de un programa en computadora.

---

<sup>13</sup> La propuesta fue desarrollada por las Doctoras Glenda Mirtala Flores Aguilera, Verónica Torres Cosío y Saraí Delgado Farfán; las dos primeras eran investigadoras de la Maestría en Tecnologías Informáticas Educativas, de la Unidad Académica de Docencia Superior, de la UAZ, y la tercera, era Jefa de Carrera de Logopedia y profesora de Psicología, en la Universidad Sancti de Cuba (Flores, Torres, & Delgado, 2017).

El segundo documento es: *Software educativo como complemento didáctico para la oralización de niños hipoacúsicos* (Mendoza, 2015)<sup>14</sup>. La orientación es la misma que el trabajo anterior, enfocarse en niñas y niños hipoacúsicos y enseñarles vocabulario por medio de un programa en computadora, así como apoyar un CAM y a un programa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), en la Región 03 de Jalpa, Zacatecas.

La diferencia entre los dos trabajos, radica en que, en este último, sí se aprecian los procesos técnicos propios del diseño del programa antes sustentado, en donde las niñas y los niños son capaces de crear su propio diccionario con palabras, imágenes y sonidos que se encuentran relacionados con lo que se le está enseñando en la escuela.

Aunado a las fuentes de información internacionales, nacionales y locales, se sumó la observación directa de la Comunidad Sorda por parte de la autora. Con ello se advirtió la complejidad del problema en el contexto en el cual viven las personas sordas. Primero, se debe decir que no hay un registro exacto de Sordos y Sordas en el estado de Zacatecas, lo cual permitiría dimensionar cuantitativamente a la población que tiene estas características.

Se sabe que existe un Padrón de PcD, coordinado por el Instituto para la Atención e Inclusión de las Personas con Discapacidad, pero los únicos datos compartidos de manera pública en la página de internet del Gobierno del Estado de Zacatecas, datan de 2016. En ella se enuncia que se tenían registradas 6,335 personas con alguna discapacidad sensorial. Dentro de esta última entra la

---

<sup>14</sup> Tesis presentada por Julio Cesar Mendoza Velázquez, para obtener el título de Ingeniero en Computación de la UAZ, Campus Jalpa, Zacatecas (Mendoza, 2015).

auditiva o visual, es decir, no se especifica si las personas son sordas, ciegas o tienen ambas condiciones (Gobierno del Estado de Zacatecas, 2019).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) a través de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2018, a nivel nacional había un total de 7'877,805 PcD. De estas, 1'449,516 tenían problemas para escuchar (aun utilizando aparato auditivo), y 827,169 tenían problemas para hablar o comunicarse (ENADID, 2018).

En conclusión, ni a nivel estatal o nacional se tenía un padrón con una cantidad determinada únicamente de Sordos o Sordas con sus características específicas, como podría ser, el nivel económico, educativo, social y/o sexo, y mucho menos se especifica si son usuarios(as) de la LSM, que son datos relevantes para esta intervención.

La segunda problemática preexistente para las personas sordas, es que, de forma lamentable, la concepción de rehabilitación es la que impera, pues se obliga al uso de aparatos auditivos o implantes cocleares. En consecuencia, los Sordos y las Sordas sufren al ser oralizados y oralizadas, y pasan gran parte de su vida repitiendo palabras en lugar de comprender su significado. Lo más grave, es que los niños y las niñas sordas quienes nacen al interior de una familia de oyentes, se les priva de cualquier tipo de lengua señada o escrita, hecho que tiene un impacto demoledor en sus vidas. Se niega su derecho a la comunicación, maduración, desarrollo de sus capacidades cognitivas y emocionales. A esto se le llama privación lingüística<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Se define y sustenta esta definición de forma más amplia en las *Conclusiones* de este trabajo.

La tercera característica del problema en el contexto social para las personas sordas, es que no existe la noción entre las personas oyentes de una escuela bilingüe-bicultural para los Sordos y las Sordas, por ello es común que se les quiera someter por medio del español hablado o escrito, sin usar o respetar la LSM. Existen diferentes legislaciones que apoyan, en menor o mayor medida, el respeto a la Comunidad Sorda y su lengua, pero en la práctica los Sordos y las Sordas aún se encuentran estancados(as) en el rezago académico, social, emocional y psicológico.

En cuarto lugar, el problema se hace notable ya que es muy común que se les considere PcD, y no como integrantes de una comunidad lingüística. En consecuencia, se les obliga a aprender una lengua hablada con una gramática diferente a la LSM como primera lengua, en menoscabo de su integridad, ya que el español escrito y/o hablado para ellos y ellas es una segunda lengua que subyuga su cultura. Sumado a esto, algunas personas oyentes enseñan el español señado<sup>16</sup>, que es diferente a la LSM, en las escuelas de Educación Especial o en escuelas regulares, en detrimento de la LSM.

La falta de intérpretes certificados en LSM, es el quinto aspecto a considerar en la problemática. La ausencia de estos y estas especialistas de la comunicación, se debe a que no hay instancias que provean el servicio y, además, no hay lugares para prepararse de manera académica y profesional. Sumado a lo anterior, el servicio de interpretación de LSM a español y viceversa, no se ve como

---

<sup>16</sup> Se explicará con más amplitud este concepto en el apartado 2.1. *Educación rehabilitatoria: palabra complementada, comunicación bimodal y dactilología.*



una profesión, a diferencia de cómo se valora la interpretación de las lenguas habladas o escritas.

Por último, el sexto aspecto es la ignorancia, prejuicios y estereotipos que tienen las y los oyentes sobre la Comunidad y Cultura Sorda, así como de su lengua. Algunas de las concepciones erróneas más comunes son: utilizar la palabra sordomudo o sordomuda para referirse a una persona sorda; considerar que la LSM son movimientos arbitrarios de las manos y, por consiguiente, no es una lengua con igual valía que una hablada o escrita; también es común el error de referirse a la LSM como lenguaje de señas mexicano y, además, asumir que es universal y no necesita estudiarse.

Considerando lo anterior, se plantearon cuatro preguntas que permitieron construir de forma más puntual el problema que atendió este trabajo de intervención: ¿Cuáles son las perspectivas sociales y académicas actuales en torno a la conceptualización de Sordo(a), sordo(a), oyente, LSM, Cultura y Comunidad Sorda? ¿Cómo ha sido la enseñanza del Sordo o Sorda a través del tiempo, y cómo se vislumbra a la educación bilingüe-bicultural? ¿Se puede diseñar un modelo de enseñanza-aprendizaje que facilite el aprendizaje del vocabulario básico del español y la LSM utilizando la logogenia? ¿Al poner en práctica este método, qué resultados se pueden obtener?

Tomando en cuenta estos planteamientos, y a través de la convivencia con la Comunidad Sorda en el municipio de Guadalupe, Zacatecas, se comenzó a diseñar y poner en práctica un modelo para enseñar un vocabulario básico del español utilizando la LSM. La delimitación de la población focal para el proyecto de intervención se hizo en función de que, en agosto de 2018 la autora de este

trabajo también formó parte de un grupo de docentes, la mayoría Sordos y Sordas, coordinados y coordinadas por Lorena Salazar Frías<sup>17</sup>.

El proyecto que impulsaron tenía por objetivo principal enseñar a nivel básico la LSM y el español escrito a niños, niñas y jóvenes Sordos y Sordas. También se buscó instruir a sus padres y madres oyentes sobre lo valioso que es tener una comunicación efectiva con sus hijos e hijas utilizando la lengua de señas.

El grupo de jóvenes Sordos y Sordas con quienes se trabajó de forma directa, oscilaba entre dos a ocho integrantes. Las asesorías no eran escolarizadas, y se llevaban a cabo una vez por semana, con duración de dos horas. Tales sesiones se realizaron durante casi dos años, aunque para la intervención sólo se consideró un periodo de un año y medio para el registro de actividades<sup>18</sup>, debido, en parte, al tiempo contemplado en meses lectivos para la entrega de los resultados del trabajo de intervención en la Maestría.

Para impartir las sesiones se pidieron prestados algunos salones en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 321 en Guadalupe, Zacatecas. La atención era la misma para todos(as) los(as) asistentes, pero, por cuestiones metodológicas, para el proyecto de intervención se limitó el registro de las

---

<sup>17</sup> Licenciada en Intervención Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 321, Guadalupe, Zacatecas. Es Presidenta de la Organización de Sordos Estado de Zacatecas, A. C. (OSEZ) desde el 17 de febrero de 2011, a la fecha. Lorena Salazar es sorda bilateral profunda postlocutiva, es decir, no escucha por ambos oídos y tiene una pérdida de la capacidad auditiva superior a los 90 decibeles (dB). Postlocutiva, significa que nació sorda y, por lo tanto, perdió la audición antes de aprender una lengua hablada (Información obtenida de forma directa con Lorena Salazar Frías).

<sup>18</sup> Se contempló un periodo de año y medio, pero en el diseño del proyecto se habla de dos años; no obstante, por cuestiones diversas no se cubrieron las asesorías los días asignados, por consiguiente, se recorrieron las fechas. Las condiciones y razones exactas se explican en el apartado 4.2. *Aspectos generales del desarrollo de la intervención.*

sesiones y evaluación de resultados, sólo de dos: una joven y un joven. Aun así, se hizo una evaluación global del grupo, a pesar de que no todos y todas las integrantes asistieron con regularidad. Quienes asistieron siempre de forma muy constante, fueron el joven y la joven en quienes se centró la intervención.

El diseño del modelo de enseñanza-aprendizaje comenzó por observación directa de las condiciones y el nivel de dominio que tenían del español escrito y la LSM. A partir de ello, para formalizar el proyecto de intervención se aplicó un diagnóstico integrado por tres instrumentos: un cuestionario-entrevista, un examen de español escrito y una prueba de comprensión lingüística del español.

En general, el diagnóstico mostró que la comprensión del español escrito que tenían las y los jóvenes Sordos y Sordas era de nivel bajo, a pesar de que habían transitado por varias escuelas regulares o especiales. Por tanto, en cuanto al manejo de la LSM, era necesario también ampliar su uso. Los detalles de los resultados del diagnóstico se expondrán en el Capítulo III, al explicar el diseño del modelo.

Con la integración de la problematización y los resultados del diagnóstico, la hipótesis que se plantea para este trabajo sostiene que: las perspectivas sociales y académicas actuales en torno a la conceptualización de Sordo(a), sordo(a), oyente, LSM, Cultura y Comunidad Sorda, deben integrarse en una estructura que tome como paradigma el enfoque socio-antropológico de la sordera, pues ésta es una condición físico-biológica que tiene implicaciones socioculturales que inciden negativamente en su nivel educativo, tomando como caso de estudio la situación de las y los jóvenes sordas y sordos quienes viven en Guadalupe, Zacatecas.

Por consecuencia, la enseñanza o educación del Sordo o Sorda ha sido bajo modelos estandarizados diseñados por y para oyentes. Ante ello, la educación bilingüe-bicultural se vislumbra como un sistema ideal para la inclusión educativa y social real de la Comunidad Sorda, y para contrarrestar los modelos de un sistema social y educativo regido por el audismo. Para favorecer esa propuesta, es viable diseñar un modelo de enseñanza-aprendizaje que facilite el aprendizaje del vocabulario básico del español y la LSM utilizando la logogenia, el cual tenga resultados medibles y positivos.

El objetivo principal de este trabajo de intervención, por consiguiente, fue diseñar, desde el paradigma del enfoque socio-antropológico de la sordera, un modelo de enseñanza-aprendizaje del vocabulario básico del español y la LSM para jóvenes Sordos y Sordas, en el cual mediante la logogenia relacionen una lengua viso-gesto-espacial con una grafológica. Con ello se busca contribuir a la educación bilingüe-bicultural y a contrarrestar el audismo.

Los objetivos específicos fueron cuatro, los cuales corresponden a cada uno de los capítulos desarrollados en este trabajo. El primero fue: analizar la sordera como condición físico-biológica y socio-cultural, pero desde el enfoque socio-antropológico, para observar cuál es la conceptualización social y académica actual de Sordo(a), sordo(a), oyente, LSM, Cultura y Comunidad Sorda.

El segundo objetivo es: examinar los tipos de educación que ha recibido el Sordo y la Sorda a lo largo de la historia, tanto en los sistemas de enseñanza formal como desde el ámbito socio-cultural, y revisar los programas, legislaciones

y planes existentes, y así argumentar que la educación bilingüe-bicultural para la Comunidad Sorda es la mejor vía para su inclusión educativa y social.

En el tercer objetivo específico se establece: explicar el proceso del diseño del modelo de enseñanza-aprendizaje del vocabulario básico del español y la LSM para jóvenes Sordos y Sordas, en el cual, mediante la logogenia, relacionen una lengua viso-gesto-espacial con una grafológica, respetando y utilizando la LSM como primera lengua, y desde el enfoque socio-antropológico de la sordera.

El cuarto objetivo es: evaluar los resultados del diseño e implementación del modelo de enseñanza-aprendizaje del vocabulario básico del español y la LSM para jóvenes Sordos y Sordas, y reconocer el nivel de impacto que se puede lograr en la mejora del aprendizaje de las y los jóvenes Sordas y Sordos.

Con el cumplimiento de los objetivos en conjunto, se espera abrir una brecha de innovación en la investigación y propuestas de intervención educativa, ya que, hasta donde se ha investigado, no hay trabajos enfocados para la atención de las Sordas y los Sordos profundos(os) prelocutivos(os) bilaterales con sordera perceptiva o neurosensorial<sup>19</sup>, y respetando su lengua natural que es la LSM, por lo menos en el estado de Zacatecas.

El marco conceptual se conformó por los siguientes: enfoque socio-antropológico de la sordera, Sordo(a), LSM, educación bilingüe-bicultural y audismo. El enfoque socio-antropológico de la sordera, se define como una categoría teórico-analítica útil para identificar a las personas sordas como integrantes de una comunidad lingüística, y acepta que la diferencia entre una

---

<sup>19</sup> Son las personas sordas que no perciben sonido alguno por ambos oídos y nunca escucharon una lengua hablada antes de perder la audición. Se amplía la explicación en el apartado 1.1.1. *Definición, tipos y detección de la sordera.*

persona sorda y una oyente, únicamente radica en el uso de una lengua señada, en lugar de una hablada (Veinberg, 2002).

La definición de esta categoría es opuesta a la concepción clínico-rehabilitatorio que sustenta que una persona sorda es una PcD, quien está incompleta y necesita arreglarse por todos los medios posibles. Su principal exponente ha sido la argentina Silvana Veinberg, quien se puede decir que impulsó su uso. Ha resultado una categoría altamente aceptada por investigadores e investigadoras del tema de la Cultura Sorda, pues integra diversos enfoques y condiciones bajo esquemas de igualdad e inclusión social y cultural (Veinberg, 2002).

Por tal motivo, es importante señalar que es necesario que se identifique como un concepto clave, y no solo como un enfoque teórico-metodológico; se puede advertir que, a partir de propuestas de intervención como la que aquí se hace, es viable considerarlo como una categoría conceptual-teórica que identifique a los análisis desarrollados mediante estudios de caso.

Respecto a la definición del concepto de Sordo(a) con mayúscula, difiere del concepto de sordo(a) con minúscula o persona con sordera. De acuerdo con Padden y Humphries, se definen en los siguientes términos:

We use the lowercase deaf when referring to the audiological condition of not hearing, and the uppercase Deaf when referring to a particular group of deaf people who share a language – American Sign Language (ASL) – and a culture. The members of this group have inherited their sign language, use it as a primary means of communication among themselves, and hold a set of beliefs about themselves and their connection to the larger society. We distinguish them from, for example, those who find themselves losing their hearing because of illness, trauma or age; although these people share the condition of not hearing, they do not have access to the

knowledge, beliefs, and practices that make up the culture of Deaf people<sup>20</sup> (ambos citados por National Association of the Deaf, 2020).

A partir de la definición proporcionada por Padden y Humphries, se entiende que un Sordo o Sorda es aquella persona quien acepta tres aspectos que definirán su vida diaria: su condición de sordera, el reconocimiento de la LSM como primera lengua, y la pertenencia a una Comunidad Sorda. Por el contrario, si una persona oyente, por cuestiones accidentales o de otra índole pierde la audición, difícilmente acepta que es Sordo(a), ya que busca siempre la manera de escuchar de nuevo, se comunica utilizando una lengua hablada, y no tiene relación con la Comunidad Sorda. Esta última noción, es la definición para el concepto de sordo(a) con minúscula.

En relación con la LSM, se le define según se hace en la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 30 de mayo de 2011, con las últimas reformas publicadas el 12 de julio de 2018. En su Artículo 2, Apartado XXII, señala:

Lengua de Señas Mexicana. 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

---

<sup>20</sup> Utilizamos sordo con minúscula cuando nos referimos a la condición audiológica de no escuchar, y Sordo con mayúscula cuando nos referimos a un grupo particular de personas sordas quienes comparten una lengua - lengua de señas americana - y una cultura. Los miembros de este grupo han heredado su lengua de señas, la utilizan como medio principal de comunicación entre ellos, y tienen en común un conjunto de creencias sobre ellos mismos y su conexión con la sociedad en general. Los distinguimos, por ejemplo, de aquellos quienes se encuentran perdiendo su capacidad auditiva debido a una enfermedad, trauma o edad. Sin embargo, aunque estas personas comparten la condición de no escuchar, ellas no tienen acceso al conocimiento, creencias y prácticas que caracterizan a la cultura de las personas Sordas (Traducción e interpretación de la autora). Entiéndase que la lengua de señas americana, puede ser sustituida por cualquier lengua de señas, por ejemplo, en el caso de la República Mexicana, será la lengua de señas mexicana.

gramática y vocabulario como cualquier lengua oral (DOF, 2018b, p. 4).

Respecto a la educación bilingüe-bicultural para Sordos y Sordas, se define desde la propuesta de Snow (FSDBK12, 2016, septiembre 23) basada en Cummins. Esta especialista menciona que la educación supone por lo menos cinco pilares fundamentales para que ésta se lleve a cabo. Primero, se debe respetar que la lengua de señas es la lengua natural o primera lengua del Sordo o Sorda. Segundo, que la lengua hablada o escrita, que es usada por la mayoría de la población, es considerada como una lengua secundaria la cual se adquirirá ya sea después, o al mismo tiempo, que la lengua de señas; esto lo decidirá el Sordo o la Sorda. Tercero, la lengua de señas es el método principal de instrucción. Cuarto, la educación enfatiza la Cultura Sorda. Y, por último, se esfuerza por crear confianza y seguridad en los y las estudiantes Sordos y Sordas haciéndolos parte de la Comunidad Sorda.

Con respecto al último concepto: audismo, este término fue acuñado en 1975 por Humphries, quien lo definió como: "the notion that one is superior based on one's ability to hear or behave in the manner of one who hears"<sup>21</sup> (citado en Sorenson, 2015, marzo 10). En 1992, Lane expandió su significado a:

The corporative institution for dealing with deaf people, dealing with them by making statements about them, authorizing views of them, describing them, teaching about them, governing where they go to school and, in some cases, where they live; in short, audism is the hearing way of dominating, restructuring, and exercising authority over the deaf community. It includes such professional people as administrators of schools for deaf children and of training programs for deaf adults, interpreters, and some audiologists, speech

---

<sup>21</sup> La noción o idea de que alguien es superior basado en su habilidad para escuchar o comportarse en la manera de quien escucha o de un(a) oyente (Traducción e interpretación de la autora).



therapists, otologists, psychologists, psychiatrists, librarians, researchers, social workers, and hearing aid specialists<sup>22</sup> (citado por Sorenson, 2015, marzo 10).

En términos sintéticos, es la discriminación, oculta o visible, ejercida en contra de la Comunidad y Cultura Sorda por parte de las y los oyentes.

La metodología implementada para este trabajo, se sostiene a través de la propuesta de un proyecto de intervención educativa. De acuerdo con Barraza (2010): “La Propuesta de Intervención Educativa es una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución constituido por [...] fases y momentos” (Barraza, 2010, p. 24).

Según este mismo autor, desde la Teoría Educativa Crítica deben de atenderse por lo menos cuatro postulados para desarrollar proyectos de intervención, y uno de ellos es: “Generar una investigación *en y para* la educación. La cual debe surgir de los problemas de la vida cotidiana y construirse con la mira siempre puesta en cómo solucionarlos (Carr y Kemmis, 1988)” (Barraza, 2010, p. 15). Esta situación o postulado, se adapta al caso que ocupa a este trabajo investigativo y de intervención.

---

<sup>22</sup> La institución corporativa para tratar con personas sordas, tratar con ellos asumiendo cosas acerca de ellos, autorizando puntos de vista de ellos, describiéndolos, enseñando acerca de ellos, gobernando a dónde ellos van a la escuela, y en algunos casos, en dónde viven; en resumen, audismo es la forma oyente de dominar, reestructurar, y ejercer autoridad sobre la comunidad sorda. Incluye a las personas profesionales, como administradores de escuelas para niños sordos y para programas de entrenamiento de adultos sordos, intérpretes, algunos audiólogos, terapeutas del habla, otólogos, psicólogos, psiquiatras, bibliotecarios, investigadores, trabajadores sociales y especialistas en aparatos auditivos (Traducción e interpretación de la autora).

Para el desarrollo de un proyecto de intervención educativa, Barraza (2010) reconoce cuatro etapas: a) La fase de planeación; b) La fase de implementación; c) La fase de evaluación; y d) La fase de socialización-difusión.

La fase de planeación “comprende los momentos de elección de la preocupación temática, la construcción del problema generador de la propuesta y el diseño de la solución”<sup>23</sup> (Barraza, 2010, p. 24); en este caso, ya se describieron algunos aspectos de la planeación en las páginas anteriores, y comprendió desde la descripción del tema y su justificación, luego el planteamiento del problema, o lo que Barraza denomina “la construcción del problema generador de la propuesta”, hasta el diagnóstico y el diseño del proyecto de la intervención, el cual se entiende como el “diseño de la solución”.

En esta fase, para diseñar el método de enseñanza-aprendizaje se hizo una delimitación de un vocabulario básico del español; de esta forma se abordó estratégicamente solo un conjunto de campos semánticos y vocabulario seleccionados de forma intencional. No se habla de la enseñanza del español, ya que la labor es bastante amplia, compleja, casi imposible de lograr en tan solo un año y medio con dos horas de asesoría cada semana.

Para esta etapa fue fundamental delimitar el campo lingüístico de estudio gracias a los tres instrumentos aplicados para el diagnóstico en agosto de 2018: un cuestionario-entrevista para recabar información general y personal de los y las

---

<sup>23</sup> Barraza (2010) agrega que: “Esta fase tiene como producto el Proyecto de Intervención Educativa; en ese sentido, es necesario aclarar que si la elaboración de la solución no implica necesariamente su aplicación entonces debemos denominarla proyecto” (p. 24).

participantes; un examen de español escrito nivel A1<sup>24</sup>, y una prueba con base en la Escala de Activación de la Competencia Lingüística en el Sordo (ESACTIV I), basada en la logogenia propuesta por Radelli, de la cual se hizo referencia en páginas anteriores (citada en Chamorro, González del Yerro, Roldán & de Cos, 2017).

En particular, en este trabajo de intervención se trabajó con la LSM utilizada en los municipios de Guadalupe y Zacatecas, en el estado de Zacatecas (la LSM suele tener características particulares según cada localidad o región). Se puede decir que en esta etapa se establecieron las metas, se hizo la planeación, se definieron los contenidos por sesiones, y después se adaptaron y crearon materiales didáctico-pedagógicos, acorde con las características generales del grupo universo de trabajo.

Este último aspecto es relevante, porque la planificación y diseño de materiales se hicieron atendiendo y valorando muchos aspectos de las y los jóvenes, tales como la edad, nivel socioeconómico, incluso, la religión. A continuación, se señalan algunas de las características del grupo. Al momento de poner en práctica el modelo de intervención, las y los jóvenes tenían entre doce a veintiún años de edad, profesaban la religión católica, y su escolaridad era de primaria, secundaria y preparatoria. Como dato común, durante su niñez aprendieron español enseñado de sus maestros y maestras oyentes (no LSM), y pertenecían a la OSEZ. De igual forma, se pueden ubicar en un estrato social

---

<sup>24</sup> A1 es el nivel básico-elemental de cualquier lengua según el Marco Común de referencia Europeo para las lenguas (MCE). Tómese como referencia que una persona en este nivel utiliza y entiende expresiones cotidianas de uso muy frecuente, además pide o da información personal muy elemental de sí mismo(a).

medio y bajo (se anticipa que esta es una particularidad en el uso de la LSM, ya que es una variable importante de tener en cuenta, como se verá en el Capítulo II).

La fase de implementación, a decir de Barraza (2010) “Comprende los momentos de aplicación de las diferentes actividades que constituyen la Propuesta de Intervención Educativa y su reformulación y/o adaptación, en caso de ser necesario”<sup>25</sup>. Para este estudio, enseguida se explican las fases internas. Se agrega que, como lo señala Barraza (2010), el trabajo se orientó según los postulados de la hipótesis que se planteó en correlación con la problematización que se hizo.

La intervención se planificó para llevarse a cabo durante un periodo de un año y medio, dividido en tres semestres. Se planeó que comenzaría en agosto de 2018 y terminaría en diciembre de 2019. El primer semestre, agosto-diciembre 2018, estaría conformado por quince sesiones. El segundo semestre, enero-julio 2019, por veinte; y el tercer semestre, agosto-diciembre 2019, por dieciséis.

En cuanto al contenido se verían un total de doscientas sesenta y dos palabras, tanto en español escrito como en LSM, divididas por campos semánticos. Se aclara que, lo planeado fue modificándose con el transcurrir del tiempo, debido a cuestiones que se explicarán con más detalle en el Capítulo IV.

Para la implementación didáctica, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se utilizaron presentaciones en Power Point, fichas con las palabras escritas, explicaciones, videos y juegos diversos. Todos los materiales utilizados fueron creaciones y adaptaciones personales de la autora de este trabajo, quien tomó el

---

<sup>25</sup> Barraza advierte: “Bajo esa lógica es menester recordar que la solución parte de una hipótesis de acción que puede o no, ser la alternativa más adecuada de solución, por lo que solamente en su aplicación se podrá tener certeza de su idoneidad” (Barraza, 2010, p. 24).

carácter de “interventora”, según el término que propone Barraza (2010) para identificar a la o el docente/educador(a) quien desarrolla la intervención. Los recursos y materiales se elaboraron considerando las metas y objetivos, la cronodificación, así como el programa de contenidos. Cada estrategia planeada se corresponde con cada uno de los recursos y materiales, que se desarrollaron y pusieron en práctica.

Para registrar el proceso de la intervención se hizo uso de exámenes escritos en español, un diario de campo, algunas fotografías y videos. Estos últimos no se incluyen en las evidencias de trabajo en este documento, para guardar la confidencialidad de las y los jóvenes participantes.

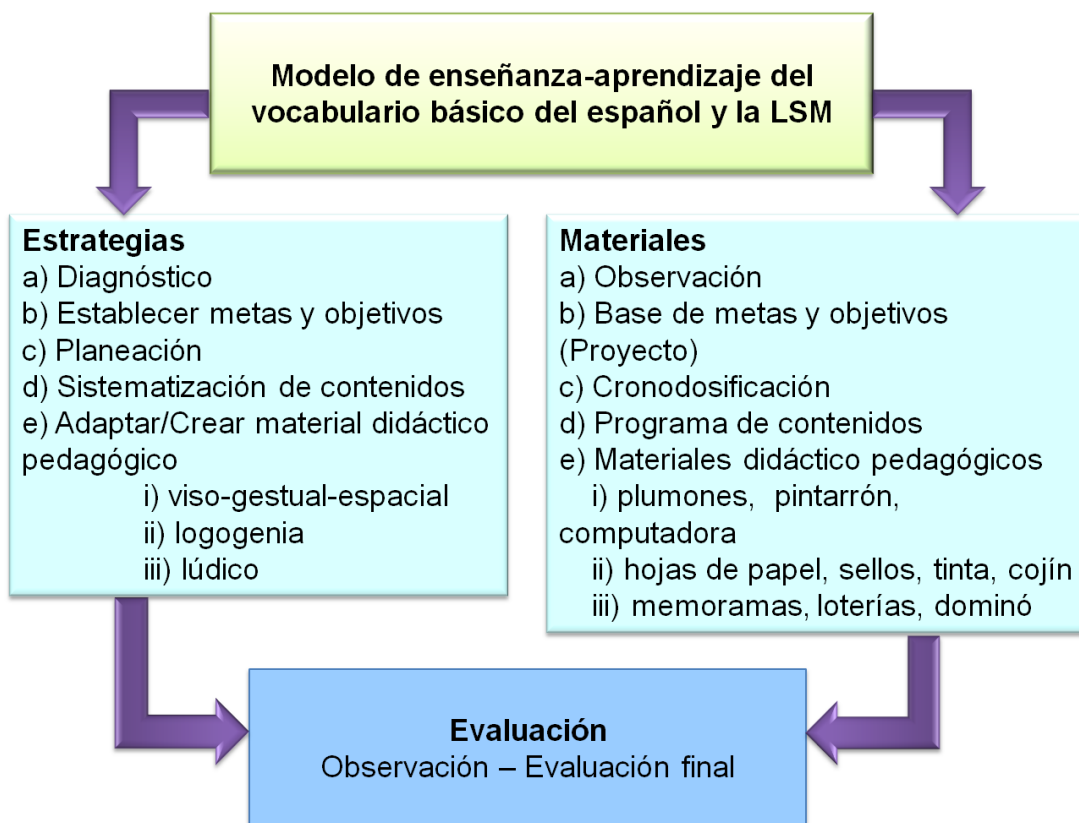
La fase de evaluación, “Comprende los momentos de seguimiento de la aplicación de las diferentes actividades que constituyen el proyecto y su evaluación general”<sup>26</sup> (Barraza, 2010, p. 25). El periodo de evaluación para la medición de los resultados comprendió momentos parciales durante cada semestre, y al final de cada semestre. Entre febrero y marzo de 2020 se realizó una evaluación general final. El Capítulo III está dedicado a explicar el modelo de enseñanza-aprendizaje, pero se puede sintetizar en la Imagen 1. Por último, la presentación de los resultados que se obtuvieron con la implementación del modelo, se exponen en el Capítulo IV. Esto corresponde a la Fase de

---

<sup>26</sup> Esta fase adquiere una gran relevancia si se parte del hecho de que no es posible realizar simplemente una evaluación final que se circunscriba a los resultados sin tener en cuenta el proceso y las eventualidades propias de toda puesta en marcha de un Proyecto de Intervención Educativa. Una vez cerrada esta fase de trabajo es cuando, en términos estrictos, se puede denominar Propuesta de Intervención Educativa (Barraza, 2010, p. 25).

socialización-difusión que propone Barraza (2010), la cual “Comprende los momentos de: socialización, adopción y recreación”<sup>27</sup>.

*Imagen 1. Modelo de enseñanza-aprendizaje del vocabulario básico del español y la LSM*



FUENTE: Elaboración propia con base en la metodología del modelo de enseñanza-aprendizaje del vocabulario básico del español y la LSM.

La estructura de este trabajo, se compone de cuatro Capítulos. El Capítulo I titulado: *La sordera como condición físico-biológica y socio-cultural*, está dividido en dos grandes apartados. En el primero se define lo que se entiende por sordera, la forma de detectarla y el uso de aparatos auditivos o implantes cocleares, todo esto desde la perspectiva médica, clínica o rehabilitatoria.

<sup>27</sup> El autor considera que: “Esta fase debe conducir al receptor a la toma de conciencia del problema origen de la propuesta, despertar su interés por la utilización de la propuesta, invitarlo a su ensayo y promover la adopción-recreación de la solución diseñada” (Barraza, 2010, p. 25).

Enseguida se presentan los conceptos de Sordo o Sorda con mayúscula, sordo o sorda con minúscula, hipoacúsico o hipoacúsica, oyente y Comunidad Sorda, desde el enfoque socio-antropológico. De igual manera se explica quiénes forman parte de esta comunidad y de qué manera han contribuido a lo largo del tiempo, a difundir y preservar sus tradiciones, costumbres y manifestaciones culturales. De manera transversal se hace alusión a diversos representantes Sordos y Sordas a nivel nacional e internacional, y cómo desde cada uno de sus espacios han luchado por el reconocimiento de su cultura y la visibilización y difusión de sus lenguas de señas.

En el segundo apartado del Capítulo, se aborda de manera condensada la LSM. Se define, y se explica su origen histórico, cómo llegó a difundirse al interior de la República Mexicana y cuándo se instauró la primera escuela para sordos en México. Se muestran también ejemplos sencillos de algunas señas para reconocer su gramática que, al igual que en una lengua oral, es compleja y basta.

Otra parte complementaria de la LSM es la creación de diccionarios o manuales que contribuyen a su difusión, así como el papel importante de las y los intérpretes de LSM al español o viceversa, en el establecimiento de una comunicación efectiva entre la Comunidad Sorda y la oyente.

En el Capítulo II titulado: *Programas y propuesta para la educación del sordo(a)*, se discute sobre la educación que han recibido los Sordos y las Sordas en el transcurso del tiempo, casi a partir de lo que las y los oyentes creen que los Sordos y las Sordas necesitan, es decir, desde el audismo. Se comienza con una educación enfocada en que las personas sordas escuchen y hablen al igual que un(a) oyente, al principio en escuelas privadas o con especialistas. Poco tiempo

después, se les incorpora a una Educación Especial junto con PcD de diferente tipo. En 2019 se les incorporó en el sistema escolar formal a las escuelas con oyentes, antes llamadas regulares, según la noción de la Educación Inclusiva.

Se citan leyes y programas nacionales e internacionales que, en mayor o menor medida, hacen alusión a la enseñanza de la lengua de señas al interior de los espacios educativos, a la capacitación de maestros y maestras oyentes y sordos y sordas, para estar frente a grupo, e incluso, al establecimiento de una educación bilingüe.

Esta última parte se contrasta con la concepción que tienen las y los oyentes de una educación para las sordas y los sordos. La educación bilingüe-bicultural implica tener espacios, personal administrativo y docente que respondan a los requerimientos de la Comunidad Sorda. De la misma institución, puede egresar un estudiantado bilingüe y bicultural, es decir, que domine tanto una lengua señada como una hablada o escrita, según lo decida el Sordo o la Sorda, no una o un oyente. Por lo tanto, también se analiza el concepto de inclusión educativa.

En el Capítulo III titulado: *Modelo de enseñanza-aprendizaje del vocabulario básico del español y la lengua de señas mexicana (LSM)*, se explica el diseño e implementación del modelo, mismo que se ajustó a las necesidades de las y los jóvenes Sordas y Sordos para facilitarles el aprendizaje del vocabulario básico del español utilizando la LSM. Asimismo, se señalan las estrategias y actividades, así como los pasos que se siguieron en dicho modelo.

Se recuerda que se trabajó con un grupo de jóvenes Sordos y Sordas conformado por hasta ocho participantes, pero que, en esta intervención sólo se



presentan las evidencias de dos, una joven y un joven. Se inició aplicando varios instrumentos escritos en español, y cuestionarios-entrevistas en LSM, para recabar información que permitiera elaborar el material y recursos necesarios.

Se muestran las metas y objetivos principales y secundarios del trabajo de la intervención, así como la planeación de asesorías durante un periodo de un año y medio. El desglose de ellas, junto con el vocabulario enseñado, se exponen en tablas de fácil consulta. Se explica también que todo el material fue elaborado por la autora, tanto presentaciones en Power Point, como juegos y tarjetas, a excepción de los videos con LSM o español.

En el Capítulo IV titulado: *Evaluación del modelo enseñanza-aprendizaje del vocabulario básico del español y la lengua de señas mexicana (LSM)*, se hace la evaluación del modelo y se da a conocer el nivel de impacto que tuvo en la mejora del nivel educativo de las y los jóvenes Sordas y Sordos, logrado en el transcurso del periodo de la intervención.

Primero se hace alusión a todos y todas las jóvenes que acudieron a las asesorías, y se presentan sus condiciones y características, cambiando sus nombres para mantener su anonimato. Se recalca que, aunque no se incluyeron sus evaluaciones en las evidencias, sus aportaciones enriquecieron la intervención. Enseguida se alude a cómo y por qué se fueron modificando las planeaciones establecidas al principio de la intervención, así como a las adecuaciones que se realizaron, básicamente por falta de tiempo.

Por último, y la parte más extensa, es la presentación de los resultados. En esta sección se muestra, con ayuda de tablas y gráficas, los comparativos del vocabulario aprendido en el primer, segundo y tercer semestre, por parte de la

joven y el joven seleccionados. Se exponen las palabras que ambos escribieron y se analizan las razones por las cuales las plasmaron de esa manera. Incluso se observan algunos dibujos coloreados por ellos(as) mismos(as), y que formaron parte de su aprendizaje.

De igual manera se analizan las respuestas que plasmaron en los exámenes de español escrito nivel A1, al inicio y final de la intervención, y así pasar a discutir si aumentaron, disminuyeron o se quedaron igual, con respecto a su comprensión del mismo.

A la par se muestran los exámenes que contestaron y que evidencian su competencia para discriminar oraciones gramaticales de las no gramaticales, y para construir oraciones por escrito de manera correcta siguiendo las reglas del español. Son pruebas basadas en la logogenia de Radelli, y publicadas en la página oficial de Fundación Dime Colombia.

Finalmente, en las Conclusiones se expone una reflexión sobre las repercusiones que tiene la privación lingüística a la que está sometida la Comunidad Sorda, y cómo tal condición se vio reflejada en los y las jóvenes Sordos y Sordas, tanto de quienes se registró su participación, como de quienes no se hizo.

De igual forma se enumeran los objetivos que se cumplieron al implementar la intervención, y se muestra un balance de lo aprendido por las y los jóvenes Sordos y Sordas, así como de lo desarrollado por parte de la interventora y autora de este trabajo. Se sustenta cómo el audismo estuvo presente en el día a día de los y las participantes Sordos y Sordas, y cómo está encubierto por las buenas intenciones de las y los oyentes hacia la Comunidad Sorda.

Como preámbulo a la lectura de este texto, se hace una invitación a conocer algunos de los problemas sociales, culturales, educativos y hasta psicológicos, a los cuales se enfrenta un Sordo o una Sorda por el simple hecho de serlo. De igual forma, se pone a consideración la propuesta de la autora, la cual espera contribuir en la mejora de su calidad de vida, aunque sea un poco, de las personas sordas, integradas o no a la Comunidad Sorda, con la cual se debería de construir lazos de empatía y solidaridad, para mejorar el mundo que se comparte.

## **CAPÍTULO I. LA SORDERA COMO CONDICIÓN FÍSICO-BIOLÓGICA Y SOCIO-CULTURAL**

En este Capítulo el objetivo es analizar la sordera como condición físico-biológica y socio-cultural desde el enfoque socio-antropológico, para observar cuál es la conceptualización social y académica actual de Sordo(a), sordo(a), oyente, LSM, Cultura y Comunidad Sorda.

El contenido está conformado por dos sub apartados centrales. En el primero se definirá a la sordera desde la visión médica, y se explicará cómo detectarla y cuáles con algunos auxiliares auditivos, incluyendo los implantes cocleares. También se conceptualiza al Sordo y la Sorda con mayúscula, y al sordo y sorda con minúscula; asimismo, qué significa ser hipoacúsico(a) y oyente. Esto permitirá transitar a la concepción actual de la Cultura y Comunidad Sorda, reflexionar sobre los y las integrantes que las conforman, así como sus tradiciones, costumbres y manifestaciones culturales.

En el segundo subapartado se aborda lo relacionado con la LSM. Se expondrá cómo y por qué este sistema es la forma natural de comunicación de un Sordo o una Sorda, y cómo les permite desarrollarse intelectual y emocionalmente, igual como una persona oyente lo hace al utilizar una lengua hablada. Se explicará su historia y gramática propia, para valorar las razones por las cuales se debe reconocer como una lengua. Se hará mención de algunos diccionarios y/o manuales publicados en la República Mexicana, que permiten aprender sobre la LSM junto con el español. Para terminar, se hará referencia a

las y los intérpretes de LSM, y al conocimiento y habilidades que deben tener para prestar sus servicios.

## **1.1. Sordera y Comunidad Sorda**

Es importante discutir sobre cómo se ha entendido la sordera, desde aspectos sociales cotidianos, hasta las conceptualizaciones académicas, y en los discursos de las políticas públicas y de las instituciones, tanto internacionales, como nacionales y locales. De la misma forma, es menester reconocer que los avances en las propuestas académicas y sociales, han transitado a la comprensión y conceptualización de la Comunidad Sorda, la cual tiene identidades propias y locales según su ubicación geográfica y social, y desarrollan formas culturales que se engloban en lo que debe entenderse como Cultura Sorda. De estos temas y problemáticas se ocupan los siguientes apartados.

### **1.1.1. Definición, tipos y detección de la sordera**

Se comenzará primero con la definición de sordera. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), "se dice que alguien sufre pérdida de audición cuando no es capaz de oír tan bien como una persona cuyo sentido del oído es normal, es decir, cuyo umbral de audición en ambos oídos es igual o superior a 25 dB" (OMS, 2020). Se asume entonces que, desde el punto de vista médico, la sordera es la pérdida de la audición en uno o dos oídos y varía en dB.

Clínica y físicamente hablando, la sordera puede clasificarse y nombrarse por la localización de la lesión auditiva, el grado de intensidad, y/o el momento de aparición de esta. Véase la siguiente tabla.

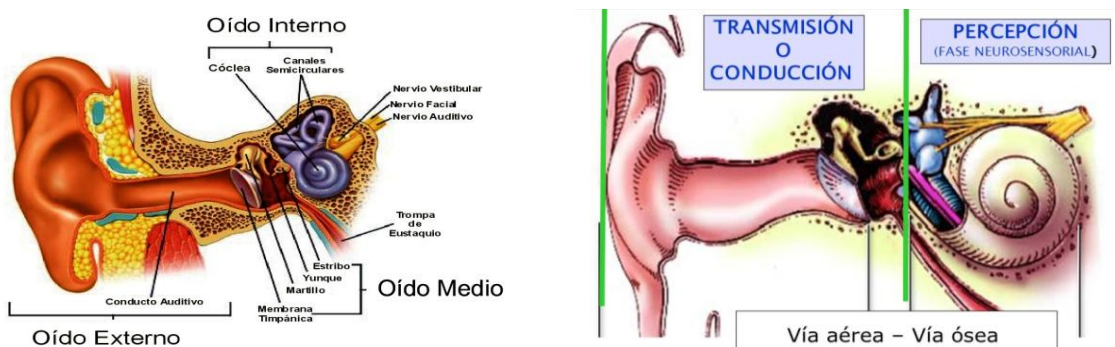
Tabla 1. Tipos de sordera

<b>Localización de la lesión</b>	Conductiva o de transmisión (lesión en el oído externo y/o medio) Perceptiva o neurosensorial (lesión en el oído interno) Mixta (lesión en el oído externo, medio y/o interno)
<b>Grado de intensidad medida en decibeles (dB)</b>	Normoaudición o audición normal (20 dB) Hipoacusia ligera o leve (21-40 dB) Hipoacusia moderada o media (41-70 dB) Hipoacusia severa (71-90 dB) Hipoacusia profunda o sordera profunda (mayor a 90 dB) Cofosis (sordera absoluta)
<b>Momento de la aparición</b>	Prelocutiva (antes de los 2 años de edad) Perilocutiva (entre 2 a 5 años de edad) Postlocutiva (después de 5 a 6 años de edad)

FUENTE: Elaboración propia a partir de la información de Marín (2010), Álvarez (2010) y Marfil (2011).

Cuando se dice que depende de la localización de la lesión, se refiere a la parte del oído que se encuentra dañado y/u obstruido: oído externo, medio o interno. Véase la siguiente imagen. Por ejemplo, si una persona llega a acumular una gran cantidad de cerumen, o ha ingresado líquido a su oído externo, puede experimentar cierto grado de sordera; esta última sería comparable a una lesión conductiva o de transmisión, la cual es probable de que sea reversible. Sin embargo, si alguien tiene una lesión permanente, tendría que utilizar un aparato auditivo para escuchar con normalidad.

Imagen 2. Partes del oído y tipos de sordera



FUENTE: Elaboración propia a partir de la información de Farmacia Liceo (2020) y Barranco, E. (2011, octubre 7).

Si la lesión se presenta en el oído interno, como en la cóclea o el nervio auditivo, se dice que es una lesión perceptiva o neurosensorial, la cual es muy complicado de revertirla. Algunas personas pueden utilizar, aparatos auditivos como implantes cocleares, para recuperar su audición. Cuando la lesión es mixta, se dice que existen problemas tanto en el oído externo, como en el medio y/o interno. En este caso la persona es muy poco probable que recupere su audición, incluso si utiliza algún auxiliar auditivo o implante coclear.

El grado de pérdida auditiva, también se puede catalogar utilizando la cantidad de sonido que se escucha medido en dB. Para ejemplificar lo dicho en el Tabla 1. Tipos de sordera, una persona con audición normal que percibe hasta 20 dB, escucha con facilidad el sonido de su propia respiración, o el sonido producido en el ambiente de una biblioteca. Alguien con hipoacusia o sordera ligera o leve (21 a 40 dB), le cuesta esfuerzo escuchar una conversación con intensidad normal.

Con sordera moderada o media (41 a 70 dB), no percibe lo anterior, sólo ruidos producidos por una aglomeración de personas sin distinguir lo que están diciendo, o sonidos como los de una aspiradora. Una con sordera severa (71 a 90 dB), advierte ruidos fuertes producidos por el tren, o un tráfico muy pesado. Alguien con sordera profunda (mayor a 90 dB), apenas notará los sonidos producidos por una perforadora eléctrica, un concierto, o un avión en despegue. Pero, quienes tienen una sordera absoluta o cofosis, con dificultad escucharían la explosión de una bomba atómica. Hay quienes argumentan que no hay personas con sordera absoluta, sin embargo, no se profundiza en ello porque el enfoque médico de la sordera no es parte fundamental de este trabajo.

Respecto a la aparición de la sordera, no es lo mismo que una persona quien nació escuchando con normalidad y aprendió una lengua hablada, pierda la audición por algún accidente o vejez; a un niño o niña que nació sordo(a) y nunca ha escuchado ningún tipo de sonido.

Mientras que la primera persona, sordo(a) postlocutivo(a), tiene interiorizada una lengua hablada (que puede o no seguir utilizando), y con relativa facilidad leer los labios de quien le hable, el pequeño o pequeña quien no conoció el sonido, sordo(a) prelocutivo(a), le será muy complicado seguir una conversación hablada, o intentar adivinar el significado de algo solo por un movimiento de la boca, el cual le resultará arbitrario y sin significado alguno.

Habría que considerar también, que existen diferentes métodos para detectar el nivel de audición en las personas. Uno de ellos, el más temprano, es el tamiz auditivo neonatal, el cual consiste en poner en el oído del recién nacido(a) un pequeño micrófono que, con ayuda de un aparato, mide su nivel de audición.

Esta detección se encuentra amparada en la *Ley General de Salud*, sin embargo, en menoscabo de la Comunidad Sorda, ya se le han hecho modificaciones que deslindan al Estado a contribuir en la solución educativa de quienes se les detecte sordera. Se contrasta la información de tal Ley publicada en el DOF el 7 de febrero de 1984, primero con la reforma del 24 de febrero de 2005, y después con la última aprobada el 24 de enero de 2020. Véase la siguiente tabla.



Tabla 2. Ley General de Salud 2005 vs 2020

<b>Ley General de Salud 2005, Capítulo V, Artículo 61, Fracciones IV y V.</b>	<b>Ley General de Salud 2020, Capítulo V, Artículo 61, Fracción III.</b>
<p>Capítulo V Atención Materno-Infantil                      Artículo 61. La atención materno-infantil tiene carácter prioritario y comprende las siguientes acciones [...]                      IV. La detección temprana de la sordera y su tratamiento, en todos sus grados, desde los primeros días del nacimiento, y                      V. Acciones para diagnosticar y ayudar a resolver el problema de salud visual y auditiva de los niños en las escuelas públicas y privadas (DOF, 2005a, p. 15).</p>	<p>Capítulo V Atención Materno-Infantil                      Artículo 61.- El objeto del presente Capítulo es la protección materno-infantil y la promoción de la salud materna, que abarca el período que va del embarazo, parto, post-parto y puerperio, en razón de la condición de vulnerabilidad en que se encuentra la mujer y el producto. La atención materno-infantil tiene carácter prioritario y comprende, entre otras, las siguientes acciones [...].                      III. La revisión de retina y tamíz auditivo al prematuro. (DOF, 2020b, p. 23).</p>

FUENTE: Elaboración propia a partir de DOF, 2005a y DOF, 2020b.

A menudo, a los recién nacidos(as) no se les detecta la sordera, a pesar de que en la *Ley General de Salud* viene especificado el tamiz auditivo, por lo general se hace hasta que la madre percibe que algo está mal al pasar el tiempo y, por lo tanto, lo lleva a consulta médica. Después de que es transferido(a) con un(a) especialista, es común que le sugieran, como primera opción, que se le adapte un aparato auditivo o un implante coclear.

Si es una familia de clase social media alta, o alta, estará en condiciones de pagar hasta \$20,000 (veinte mil pesos 00/100 Moneda Nacional), en una sola emisión, por cada aparato, y así el niño o niña tendrá la oportunidad de que el auxiliar sea diseñado exclusivamente para su pequeño oído; pero, si no es así, tiene como opción recibir uno donado en alguna campaña o institución gubernamental, el cual por lo común, no será apropiado para su tamaño de oreja, y no coincidirá con sus niveles de audición.

Otro procedimiento es la audiometría clínica, la cual se realiza por vía aérea: se taponan un oído y se verifica si el otro registra todos los sonidos, y viceversa. Otra prueba es por vía ósea, para la cual se utiliza un diapasón que se golpea con suavidad cerca de las orejas, con la misma finalidad que la anterior. Ésta se realiza dentro de una cabina especial, para después obtener resultados representados en un audiograma (PortalCLINIC, 2019).

Un tercer procedimiento es la logaudiometría, que es una fase de la audiometría, en donde los audiólogos (profesionales de la audición) miden el nivel de comprensión verbal de las personas, por ejemplo, si se confunde la palabra trae, con la palabra cae, al momento de escucharlas (PortalCLINIC, 2019).

También existe la de timpanometría, la cual mide cómo reacciona el tímpano ante los cambios de presión de aire en el conducto auditivo. Aunque ésta última no es una prueba de audición como tal, se considera que es un complemento de la audiometría para evaluar la sensibilidad de la capacidad de escucha (PortalCLINIC, 2019).

### **1.1.2. Aparatos auditivos e implantes cocleares**

Existen diferentes tipos de auxiliares auditivos, desde los más sencillos y económicos, hasta los más costosos y modernos. Éstos se clasifican según la pérdida auditiva y su tipología; los hay para una sordera leve hasta una profunda, y son colocados dentro o fuera del oído.

De acuerdo con Reviews Mexico (2015, noviembre 9), hay algunos aparatos que son de pilas parecidas a las de un reloj, y que se tienen que estar cambiando con frecuencia, o de pilas recargables que se conectan a un cargador *Universal Serial Bus* (USB). Entre más pequeño sea el aparato, más pequeña se

requiere la pila y, por consiguiente, más costosa será; seis pilas duran cerca de quince días. Al momento de salir de casa se aconseja llevar una pila o dos de repuesto, para sustituirla en caso de que se descargue la actual. Las pilas o baterías se colocan por la mañana, y por la noche se retiran para ahorrar energía.

También recalca que su uso es delicado, ya que, los aparatos auditivos se descomponen en contacto con el agua, por lo tanto, se indica lavarse la cara, bañarse o meterse a nadar sin ellos. Sugiere que tienen que estar renovándose aproximadamente cada seis meses (o quizá su vida útil alcance hasta un año), si se quiere conservar la calidad en la amplificación del sonido, ya sea porque la persona aumentó o disminuyó su capacidad auditiva, o porque si es un niño o niña quien los usa, su cuerpo, al mismo tiempo que sus orejas, crecen, y llegan a ser molestos al momento de usarlos (Reviews Mexico, 2015, noviembre 9).

De igual forma, recomienda comprar dos aparatos auditivos, uno para cada oreja, ya que, si sólo se compra uno para un lado, la persona verá afectado su equilibrio. En este caso, subirá más el volumen del lado que presente más pérdida auditiva, que del que es menor. También propone limpiarlos de manera habitual con mucho cuidado, ya que algunos de ellos se insertan directamente dentro de la oreja. Otros tienen unos tubos conductores, los cuales tienen que ser cambiados cada seis meses, ya que algunas veces se obstruyen debido a la acumulación de cerumen, y no permiten el paso del sonido a través de ellos (Reviews Mexico, 2015, noviembre 9).

En suma, el lapso de vida de un aparato auditivo es corto, debido a que sus piezas son diminutas y delicadas. Dejan de funcionar porque se les acabaron las pilas, se taparon, se mojaron, o se cayeron al piso y se quebraron. Los médicos

sugieren comprar uno nuevo cuando esto sucede. Sin embargo, suelen ser costosos; de acuerdo con Aparato Auditivo (2019) sus costos varían entre \$500 (quinientos pesos 00/100 Moneda Nacional) hasta \$20,000 (veinte mil pesos 00/100 Moneda Nacional), dependiendo de la marca y cualidades técnicas. Cuando es viable su uso, se debe de elegir el más adecuado de entre la variedad existente. Véase la siguiente imagen.

*Imagen 3. Aparatos auditivos*

Aparato auditivo dentro de la oreja



Aparato auditivo recargable

Aparato auditivo fuera de la oreja



Aparato auditivo no recargable



FUENTE: Elaboración propia a partir de la información de Aparato Auditivo (2019) y Reviews Mexico (2015, noviembre 9).

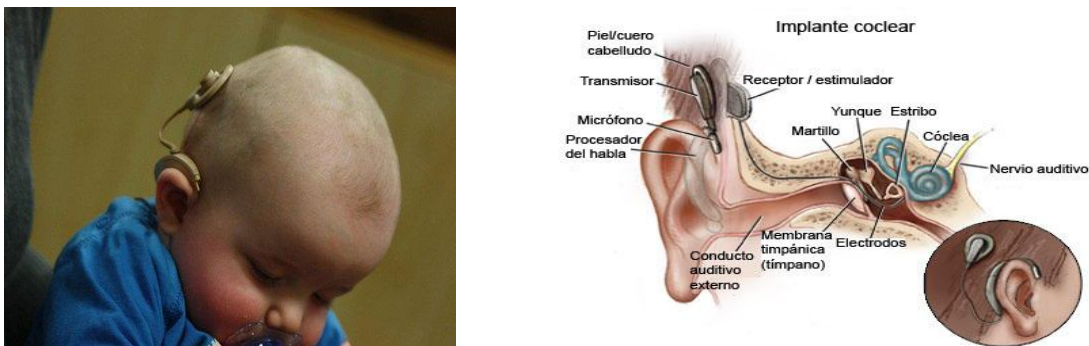
Por otra parte, no puede ser igual un aparato auditivo para una persona adulta, quien ha perdido la audición al transcurrir los años por efecto de la edad, que para un pequeño o pequeña, quien nunca ha escuchado sonido alguno. La o el adulto puede cuidar, limpiar y conservar en buen estado su amplificador de sonido, mientras que un niño o niña, con facilidad lo rompe, moja o tira, debido a su tamaño y peso. Además, tener puesto algo extraño en una o en ambas orejas durante todo el día, es algo complicado para un o una infante.

Considérese ahora al implante coclear, mismo que "[...] puede ser definido como un aparato que transforma los sonidos y ruidos del medio ambiente en

energía eléctrica capaz de actuar sobre las aferencias del nervio coclear, desencadenando una sensación auditiva en el individuo" (Manrique, 2002, p. 305).

Dicho de otra manera, consiste en realizar una cirugía directa en la cóclea, que es en donde se encuentran los sensores que detectan y transmiten el sonido al cerebro; ya estando ahí, se implantan estimuladores eléctricos que procesan el sonido con ayuda de un micrófono. El implante está compuesto por una parte interna, receptor-estimulador (que está dentro de la cabeza de la persona), y una parte externa visible, que es el transmisor. Véase la siguiente imagen.

*Imagen 4. Implante coclear*



FUENTE: Elaboración propia a partir de la información de Bebés y más (2019) y Kids Health from Nemours (2019).

No todas las personas son aptas para que se les practique un implante, ya que deben de presentar una hipoacusia neurosensorial bilateral profunda de asiento coclear, es decir:

[...] esta indicación se concreta en individuos con umbrales auditivos bilaterales superiores a 90 dB de media en las frecuencias de 500 Hz, 1 kHz y 2 kHz, que además presentan, en campo libre con la utilización de audífonos, unos umbrales superiores a 55 dB y una discriminación de la palabra inferior al 40%, empleando listas abiertas de palabras (Manrique, 2002, p. 306).

De acuerdo con Manrique (2002) una de las contraindicaciones para llevar a cabo tal proceso, es que, a la persona después de varios exámenes exhaustivos, se le detecte que sus nervios auditivos y/o cóclea, una o ambas, no pueden biológica y físicamente transmitir sonido, es decir, son nada o poco funcionales; incluso, si se carece de ambas. Así, también se requiere que la persona no presente enfermedades psiquiátricas severas, o haya padecido de sordera profunda por mucho tiempo; asimismo, que pueda escuchar con ayuda de aparatos auditivos. Cabe resaltar que éste es un proceso no reversible.

Este autor también señala que, quien se vaya a someter al uso de este dispositivo, debe de ser consciente de que el mismo, no le proporcionará una audición normal, por ejemplo, al estar en un ambiente donde se escuchen muchas conversaciones simultáneas, no podrá distinguir las todas, ya que debe de aprender a procesar los sonidos. De igual manera, indica que tiene que estar asistiendo a revisiones periódicas con su otorrinolaringólogo(a) y especialistas, para llevar ajustes en los electrodos del implante. Estéticamente, aceptará tener una o dos cicatrices detrás de la o las orejas, y que se puede sentir una protuberancia detrás del oído, causada por el receptor. Se recomienda evitar los deportes de contacto, ya que el implante es sensible a golpes fuertes que pueden dañarlo y evadir las resonancias magnéticas, ya que está hecho de metal (Manrique, 2002).

Además, marca cinco procesos sucesivos para aprender a escuchar con el implante coclear: detección, discriminación, identificación, reconocimiento y comprensión. En la detección, la persona, en primera instancia, aprende a distinguir si hay, o no, sonido a su alrededor. En la discriminación, es expuesta a

fonemas casi iguales para distinguirlos con el suficiente entrenamiento, como el de la letra b y la v; o la letra c y la s. En la identificación, se pasa a un nivel de reconocimiento de palabras con sonidos similares como: pero y enero; o las palabras: loco y poco. Ya en el reconocimiento, no sólo se trata de escuchar e identificar las palabras, sino también de repetirlas y, por consiguiente, escucharse a sí mismo(a) (Manrique, 2002).

Por último, para llegar a la comprensión, el o la implantada participa en un diálogo abierto con una o varias personas, para comprobar que todos los anteriores requisitos se hayan cumplido. Tal entrenamiento necesita ser supervisado por un especialista en lenguaje y/o logopeda, por espacio de entre seis meses a cinco años de manera intensiva o constante, dependiendo de la evolución de la persona (Manrique, 2002).

En complemento también recalca que, el implante coclear se lleva a cabo muy pocas veces, ya que se requiere cubrir con muchos requisitos: exámenes para ser electo como candidato(a), la cirugía y su programación, una rehabilitación constante y exhaustiva por parte de diversos especialistas. Todo esto, aunado al mantenimiento continuo del propio implante, o complicaciones que pudieran presentarse, tales como problemas de cicatrización, ruptura de la piel sobre el dispositivo implantado, infección cerca del sitio del implante, escape del líquido que rodea al cerebro, colocación errónea de los electrodos, escuchar ruidos parecidos a zumbidos que no existen (acúfenos), y estimulaciones faciales, ya que se trabaja muy cerca del nervio de la cara. Además, el implante está junto al cerebro, y pueden presentarse desajustes que implican cirugías correctivas que conllevan otros riesgos (Manrique, 2002).

Por otra parte, cabe agregar que este tipo de implante es costoso. El centro médico Hospitales Ángeles<sup>28</sup>, en su página web explica que el costo del aparato es de \$22,000 (veintidós mil dólares 00/100 Dólares Americanos), aproximadamente, sin contar con los costos generados por los estudios previos, cirujanos, hospitalización y rehabilitación. Hasta el momento ningún seguro médico público cubre estos gastos (Hospitales Ángeles, 2019).

Para cerrar el tema de los implantes cocleares, considérese la opinión de Matlin<sup>29</sup>. Ella es miembro reconocida de la Comunidad Sorda y, aunque su sentir no representa a cada uno(a) de todos(as) sus integrantes, aclara que la primera opción que se le ofrece a los padres y las madres de familia, cuando el o la médico(a) encuentra que su hijo o hija es sordo(a), es el implante coclear, y se les presiona para que lo utilicen, pero no se les habla de la enorme ventaja del uso de la lengua de señas (Burad, 2010).

Este tema se trató en un debate titulado *Can we 'cure' deafness and blindness? Should we?*<sup>30</sup>, en el que se llegó a la conclusión de que, a pesar de que hay recientes avances en la ciencia que pueden hacer reversible la ceguera o la sordera, estos avances no serían recibidos con una ovación universal. La sordera, más allá de verla como discapacidad, es una cultura con su propia lengua

---

<sup>28</sup> Hospital privado en donde se realizan implantes cocleares ubicado en la Ciudad de México.

<sup>29</sup> Marlee Beth Matlin. Activista Sorda. Nació el 24 de agosto de 1965 en Morton Grove, Illinois, EUA. Ha escrito cuatro libros. Ha ganado el Premio Óscar y el Premio Globo de Oro a la mejor actriz por su participación en obras de teatro, películas y series. Forma parte de varias organizaciones de carácter caritativo, incluyendo *Children Affected by AIDS Foundation* (Fundación para Niños Afectados por el Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA); traducción e interpretación de la autora); *Elizabeth Glaser Pediatric AIDS Foundation* (Fundación Elizabeth Glaser para el SIDA Pediátrico; traducción e interpretación de la autora); *Starlight Children's Foundation* (Fundación de niños Starlight; traducción e interpretación de la autora); o *Red Cross Celebrity Cabinet* (Gabinete de Celebrities de la Cruz Roja; traducción e interpretación de la autora), entre otras (Burad, 2010).

<sup>30</sup> ¿Podemos 'curar' la sordera y ceguera? ¿Debemos hacerlo? (Traducción e interpretación de la autora).



e historia. Para muchos y muchas en la Comunidad Sorda esta 'cura' equivale a un genocidio cultural<sup>31</sup>. Matlin apoya esta idea agregando con actitud desafiante: "Who are you to decide for us?"<sup>32</sup> (World Science Festival, 2019, septiembre 13).

### **1.1.3. Definición de: Sordo(a), sordo(a), hipoacúsico(a) y oyente según el enfoque socio-antropológico de la sordera**

De acuerdo con Padden y Humphries los conceptos de Sordo(a), con mayúscula, y de sordo(a) con minúscula o persona sorda se definen como:

We use the lowercase deaf when referring to the audiological condition of not hearing, and the uppercase Deaf when referring to a particular group of deaf people who share a language – American Sign Language (ASL) – and a culture. The members of this group have inherited their sign language, use it as a primary means of communication among themselves, and hold a set of beliefs about themselves and their connection to the larger society. We distinguish them from, for example, those who find themselves losing their hearing because of illness, trauma or age; although these people share the condition of not hearing, they do not have access to the knowledge, beliefs, and practices that make up the culture of Deaf people<sup>33</sup> (ambos citados por National Association of the Deaf, 2020).

Es decir, se entenderá por Sordo(a), a aquella persona quien acepta plenamente tres aspectos: su condición de sordera, el uso de la LSM como lengua materna (en

---

<sup>31</sup> Traducción e interpretación de la autora de: "Recent breakthroughs in vision and hearing mean many forms of blindness and deafness may soon be reversible. This will not be greeted with universal acclaim. Deafness is not just a disability; it is a culture with its own language and history. For many in that community 'cure' equates to cultural genocide". World Science Festival (2019, septiembre 13).

<sup>32</sup> ¿Quiénes son ustedes para decidir por nosotros?, entendiéndose por ustedes, a las personas oyentes, y por nosotros, a los(as) Sordos(as) (Traducción e interpretación de la autora).

<sup>33</sup> Utilizamos sordo con minúscula cuando nos referimos a la condición audiológica de no escuchar, y Sordo con mayúscula cuando nos referimos a un grupo particular de personas sordas quienes comparten una lengua - lengua de señas americana - y una cultura. Los miembros de este grupo han heredado su lengua de señas, la utilizan como medio principal de comunicación entre ellos, y tienen en común un conjunto de creencias sobre ellos mismos y su conexión con la sociedad en general. Los distinguimos, por ejemplo, de aquellos quienes se encuentran perdiendo su capacidad auditiva debido a una enfermedad, trauma o edad. Sin embargo, aunque estas personas comparten la condición de no escuchar, ellas no tienen acceso al conocimiento, creencias y prácticas que caracterizan a la cultura de las personas Sordas (Traducción e interpretación de la autora). Entiéndase por lengua de señas americana, cualquier lengua de señas, por ejemplo, en el caso de la República Mexicana, será la lengua de señas mexicana.

el caso de México), y la pertenencia a la Comunidad Sorda. Las personas sordas o sordos, no reconocen los aspectos anteriores, o lo hacen de manera parcial, ya que se sienten identificados más con las personas oyentes.

Un ejemplo de persona sorda es quien, con el transcurso de la edad, enfermedad o debido a un accidente, va perdiendo la audición o la perdió por completo; esta persona ya tenía adquirida una lengua hablada y, por lo mismo, no utiliza una lengua señada, es decir, habla para comunicarse; no se relaciona ni con Sordos o Sordas, ni con su cultura, además, por lo regular, busca volver a escuchar utilizando aparatos auditivos, u otros medios.

Gracias a la observación de la autora derivada de la interacción con la Comunidad Sorda, se identificó que, al interior de ésta, se clasifica a las personas dentro de dos grandes categorías: personas hipoacúsicas o hipoacúsicos(as) y Sordos(as) o Sordos(as) profundos(as). Los(as) hipoacúsicos(as), son quienes, sin o con ayuda de aparatos auditivos o implantes cocleares, pueden escuchar en cierto nivel la lengua hablada y, por consiguiente, pueden apropiarse de ella en menor o mayor medida. Por lo regular, son quienes reciben terapias de lenguaje y se comunican de forma verbal, bajo las mismas exigencias de una persona que ha hablado y escuchado toda su vida.

Algunas personas hipoacúsicas, están de acuerdo con el uso de auxiliares auditivos, y otras no. Hay quienes escuchan levemente los sonidos, los cuales para las personas que escuchan con normalidad son muy potentes, por lo que al momento de utilizar estos amplificadores de sonido, sufren un dolor constante de cabeza, ya que no han aprendido a seleccionar, clasificar, o hasta ignorar, sonidos. Una persona que siempre los ha percibido sabe, incluso dejar de oír, pero

a un(a) Sordo(a) se le dificulta. Otros más, se sienten discriminados al ver que se critica su forma de hablar, ya que su pronunciación, entonación o intensidad, no se compara con la de una persona quien tiene toda la vida educando y modulando su voz.

Los(as) Sordos(as) profundos(as), o Sordos(as) son quienes, incluso con aparatos auditivos o implantes cocleares, no les es posible escuchar para apropiarse de una lengua hablada. Aprenden visualmente y, por lo regular, no han conocido sonido alguno, y si lo han hecho, no identifican a qué corresponde.

Es un error referirse, ya sea a los(as) hipoacúsicos(as), a los(as) Sordos(as) o a las personas sordas como sordomudos o sordomudas; es un término molesto y ofensivo para la Comunidad Sorda. La sordera no limita el desarrollo del habla. Una persona muda es quien no puede producir sonido alguno, debido a una lesión en las cuerdas vocales. En consecuencia, una persona sordomuda, es quien es sorda y, además, tiene graves dificultades para utilizar su voz. Hay Sordos(as) profundos(as) quienes a base de terapias extenuantes, hablan con cierta normalidad (Visualfy, 2018, enero 25).

Desde la perspectiva de la Cultura Sorda sus integrantes son diversos<sup>34</sup>. Aparte de los(as) Sordos(as) profundos(as), hipoacúsicos(as) y Sordos(as) hablantes antes mencionados, están quienes saben una lengua de señas, a quienes se les conoce como Sordos(as) señantes, y quienes no la saben, Sordos(as) no señantes. Hay quienes saben muy poco de lengua de señas y una escrita: Sordos(as) semilingües; y quien utiliza la lengua señada y la escrita en igual proporción: Sordos(as) bilingües.

---

<sup>34</sup> Se profundiza al respecto en el apartado 1.1.5. *Integrantes de la Comunidad Sorda*.

También está quien perdió la audición antes de aprender una lengua hablada: Sordo(a) prelocutivo(a); y quien dejó de escuchar después de apropiarse de una lengua hablada: Sordo(a) postlocutivo(a). Quienes no escuchan por un oído: Sordo(a) lateral; o por ambos oídos: Sordo(a) bilateral. Incluso, también hay Sordo(a) ciegos(as), o Sordos(as) con alguna otra limitante física. Sin embargo, todos ellos y ellas se identifican como parte de una Comunidad Sorda, la cual trasciende fronteras físicas, puesto que comparten una misma cultura.

Es importante señalar que, en lo consecutivo, se hablará de personas oyentes para referirse a aquellos y aquellas quienes han oído con normalidad en su vida, y aprendieron su primera lengua escuchándola, por lo tanto, imitándola con su voz. Se suma a esto, lo que Bauman (TEDx Talks, 2015, marzo 6)<sup>35</sup> sustenta:

1) Los y las oyentes creen que la lengua es sólo hablada, enfoque fonocentrista y, por lo tanto, enfocan todo su esfuerzo en explicar el origen de la misma de esa forma. Defienden que la lengua hablada (la autora de esta intervención propone también la lengua escrita), es la que determina el ser, o no ser humano. Asimismo, argumentan que el cerebro y la inteligencia se desarrollan gracias a ella, en consecuencia, la lengua oral es superior (TEDx Talks, 2015, marzo 6).

2) Cuando hablan evitan el contacto visual, privándose de una verdadera interacción con quien está frente a ellos o ellas. Evitan tener una conexión verdadera con el otro o la otra (TEDx Talks, 2015, marzo 6).

---

<sup>35</sup> La traducción e interpretación de la propuesta de Bauman presentada en este apartado es de la autora, ya que la información original presentada por TEDx Talks (2015, marzo 6) está en inglés.

3) Los espacios arquitectónicos están diseñados para promover el aislamiento y la individualidad, ya que no se ve de frente al resto del colectivo, por ejemplo, los salones de clase tradicionales, en donde se ve al frente, y se da la espalda a los y las demás (TEDx Talks, 2015, marzo 6).

4) No consideran que el ruido los y las distrae muchas veces de sus actividades, y les genera estrés o enfermedades, sin embargo, asumen que los(as) Sordos(as) deben ser reparados porque carecen del oído (TEDx Talks, 2015, marzo 6).

5) Por último, forman parte de la mayoría de la población y tienen privilegios, que consideran normales, ya que, por lo regular no aprecian los problemas diarios a los cuales se enfrenta un(a) Sordo(a) (TEDx Talks, 2015, marzo 6).

Una conducta oyente que forma parte de lo anterior, es el audismo. Este término fue inventado en 1975 por Humphries. Él lo definió como: "the notion that one is superior based on one's ability to hear o behave in the manner of one who hears"<sup>36</sup> (citado en Sorenson, 2015, marzo 10). Para 1992, Lane expandió su significado a:

The corporative institution for dealing with deaf people, dealing with them by making statements about them, authorizing views of them, describing them, teaching about them, governing where they go to school and, in some cases, where they live; in short, audism is the hearing way of dominating, restructuring, and exercising authority over the deaf community. It includes such professional people as administrators of schools for deaf children and of training programs for deaf adults, interpreters, and some audiologists, speech therapists, otologists, psychologists, psychiatrists, librarians,

---

<sup>36</sup> La noción o idea de que alguien es superior basado en su habilidad para escuchar o comportarse en la manera de quien escucha o de un(a) oyente (Traducción e interpretación de la autora).

researchers, social workers, and hearing aid specialists<sup>37</sup> (citado por Sorenson, 2015, marzo 10).

Las formas más visibles en las cuales se puede observar, es cuando se cree que la lengua oral y escrita es superior a la señada; cuando se prohíbe el uso de la lengua de señas; cuando se limita la participación de la Comunidad Sorda en los ámbitos sociales, educativos o económicos; en contextos en donde se descalifica o no se reconoce a la Cultura Sorda; cuando se asume que ser Sordo es algo trágico; también si se presiona para que los Sordos(as) hablen, escuchen y se comporten igual que los y las oyentes, y se les prohíbe la participación ciudadana en igualdad de condiciones que los y las oyentes, entre muchas otras cuestiones. En pocas palabras, es la discriminación ejercida en contra de la Comunidad y Cultura Sorda por parte de las y los oyentes.

#### **1.1.4. Definición de Cultura Sorda**

A continuación se pasará a explicar los conceptos de Cultura y Comunidad Sorda.

De acuerdo con Reuter<sup>38</sup>:

[...] la cultura se construye a partir de un grupo de personas que comparten costumbres, formas de pensar, conductas, que poseen sus orgullos. Todos estos elementos constituyen la Cultura de un

---

<sup>37</sup> La institución corporativa para tratar con personas sordas, tratar con ellos asumiendo cosas acerca de ellos, autorizando puntos de vista de ellos, describiéndolos, enseñando acerca de ellos, gobernando a dónde ellos van a la escuela, y en algunos casos, en dónde viven; en resumen, audismo es la forma oyente de dominar, reestructurar, y ejercer autoridad sobre la comunidad sorda. Incluye a las personas profesionales, como administradores de escuelas para niños sordos y para programas de entrenamiento de adultos sordos, intérpretes, algunos audiólogos, terapeutas del habla, otólogos, psicólogos, psiquiatras, bibliotecarios, investigadores, trabajadores sociales y especialistas en aparatos auditivos (Traducción e interpretación de la autora).

<sup>38</sup> Mariana Reuter de nacionalidad Argentina, Sorda, consultora psicológica, integrante de la Fundación de Padres y Familiares de Personas Sordas para su Integración (FUNDASOR). Coordinadora de la intervención y la asistencia a la Comunidad Sorda de Sordas sin violencia. Responsable del Área de formación de operadoras sociales sordas de Sordas sin violencia. Asesora a familias con integrantes sordas. Brinda charlas y talleres sobre Cultura Sorda, temas de violencia de género y educación sexual integral en escuelas e instituciones (Sordas sin violencia, 2020).

grupo de personas y también define una forma de ver al mundo, de construir el significado del mundo, de comprender [...] Las personas sordas buscan reunirse y encontrarse unos con otros formando un grupo donde se comparte cultura, sus costumbres, sus orgullos, sus sentimientos, sus experiencias de vida, las historias que van pasando de generación en generación, todo esto conforma la Comunidad sorda [...] En la comunidad sorda lo que se destaca como importante y fundamental de su cultura es la Lengua de Señas [...] Existe un sentimiento de pertenencia y de poder que une a las personas sordas (FUNDASOR Oficial, 2019, julio 10).

De acuerdo con Oviedo (2006), quien retoma las ideas de Padden y Humphries, estas historias que van pasando de generación en generación son bastantes, se remontan desde la antigua Grecia, donde los sordos, las sordas y las personas con discapacidad, eran discriminados(as) (Padden & Humphries citados por Oviedo, 2006).

Después, en 1817, se abrieron las primeras escuelas para sordos(as) en EUA, las cuales parecían, más bien, cárceles. Para 1870 cobró fuerza el oralismo, cuyo objetivo principal fue, y sigue siendo, hacer que la o el sordo hable y escuche, en detrimento de su propia integridad. Entre 1940 y 1945, a causa de la II Guerra Mundial, se necesitó más mano de obra, y las y los sordos incursionaron en trabajos no artesanales, a los cuales estuvieron condenados, y proliferaron clubes de todo tipo, a los cuales asistían (Padden & Humphries citados por Oviedo, 2006).

Entre 1930 y 1960, se comenzó a introducir la voz en las expresiones culturales de las y los sordos, voz que cobró vida a través de las y los intérpretes. Durante 1960 y 1965, William C. Stokoe publicó sus estudios, demostrando que la ASL era una lengua, apoyando así su reconocimiento académico. Con el auge de la tecnología, para 1970 la comunicación entre sordos(as) fue más sencilla, ya que

podieron hacer llamadas telefónicas que se registraban de forma escrita. Gracias a Stokoe, en 1976 surgió la lingüística de las lenguas de señas (Padden & Humphries citados por Oviedo, 2006).

Para 1980, los clubes se transforman en instituciones que promovieron y ofrecieron programas recreativos, y surgió una clase media profesional de sordos(as) quienes vieron de diferente manera al mundo. Sin embargo, en 2003, con el anuncio de que el genoma humano había sido descifrado y de las especulaciones de posibles programas eugenésicos que buscaban impedir el nacimiento de niñas y niños sordos, puso en la mesa de debate su aceptación o no de la Cultura Sorda, lo cual implicaría su desaparición y extinción. (Padden & Humphries citados por Oviedo, 2006).

Ligado al hecho inherente de la sordera, está la lengua de señas como factor fundamental para definir su identidad y transmitir su Cultura. Ésta les permite crear vínculos sociales, valores, transmitir conocimientos, intercambiar ideas y, por consiguiente, tener una particular manera de ver y transformar su realidad, de ahí que se le considere una comunidad lingüística, con características propias.

Por esta razón la LSM, en el caso de México, forma parte del patrimonio de la colectividad. Padden y Humphries, añaden que "la lengua de señas es relevante porque es un logro humano supremo, inscrito en una larga historia que se ha acumulado en el tiempo y en la gente, el genio colectivo de incontables seres humanos" (citados por Oviedo, 2006).

Dicho lo anterior, las y los integrantes de la Comunidad Sorda, tienen una postura diferente ante la sordera, la cual de ninguna manera, es concebida como



las y los oyentes la clasifican: discapacidad. Los Sordos o Sordas no están imposibilitados para comunicarse entre sí, que lo hagan utilizando una lengua viso-gestual, en lugar de una oral, no significa que su valía sea menor.

Lo que ellos han querido siempre y lo que quiere toda comunidad lingüística y cultural: la preservación de su lengua de señas y de su modo de ser. Esto no significa que ellos esperen que las cosas permanezcan sin cambios. Significa que ellos quieren permanecer libres de tratos inhumanos provenientes de «soluciones» tecnológicas o biológicas a sus existencias [...] El problema para los Sordos es, como siempre ha sido, cómo articular sus puntos de vista con los de la ciencia y el conocimiento en un mundo que encuentra más fácil **no** comprenderlos (Oviedo, 2006)<sup>39</sup>.

La Cultura Sorda, no está limitada a un espacio geográfico definido, es una forma muy particular de ver la vida, tomando, literalmente, el concepto de ver. Morales (Gallaudet University Press, 2015, abril 3) lo define como dos mundos separados, el de oyentes y el de sordos(as). El de oyentes, llamado EARth<sup>40</sup>, depende del oído (*ear*), para hablar y escuchar; mientras que el de los sordos, es EYEth, en donde todo se supedita a la vista (*eye*).

En resumen, la Cultura Sorda es transmitida por sus usuarios(as), que son principalmente Sordos y Sordas, quienes se apropian del mundo que les rodea por medio de la vista; es una historia de vida compartida por toda la Comunidad en su conjunto, no importando a qué lugar geográfico se pertenezca, o cual sea su lengua de señas.

---

<sup>39</sup> Se respetaron las comillas y la palabra en negrita que está en el texto de Oviedo.

<sup>40</sup> Énfasis de la autora al marcar en las dos palabras de EARth y EYEth, a EAR y EYE con mayúsculas.

Además, comparten la lucha constante por el reconocimiento de su lengua, y por no aceptar ser arreglados por las y los oyentes que los siguen viendo como PcD, como reafirma Oviedo:

Hoy, como en 1913, las personas Sordas luchan con el problema de la voz, con el modo de hacerse oír por encima de la voz poderosa de las personas oyentes que definen a los Sordos y sus necesidades de otras maneras (Oviedo, 2006).

Fridman (1999), reconoce otras características de la Comunidad Sorda y sus integrantes: son muy comunicativos entre sí, a falta de escuchar la radio, la televisión o de leer los periódicos, si un Sordo o Sorda se entera de algo, eso se va transmitiendo de uno a otro(a); forman grupos, asociaciones<sup>41</sup>, o clubes bien definidos, aunque ya estando dentro de ellos, no se está exento(a) de malos entendidos; el 95% de los y las Sordas son hijos(as) de padres y madres oyentes, por lo cual durante su infancia y hasta la adolescencia, la mayor de las veces, les fue negada la oportunidad de pertenecer a la Comunidad Sorda, y lo vienen haciendo hasta su adultez.

Por otra parte, algunos(as) hipoacúsicos(as), abusan de su capacidad de escucha para hacer sentir al resto de los y las Sordas su posición de poder, ya que las y los oyentes son quienes hablan con ellos(as). Por último, existe otra condición: el 95% de hijos(as) de padres Sordos y madres Sordas son oyentes; quienes tal vez no perpetuarán la Cultura Sorda (Fridman, 1999).

---

<sup>41</sup> Según información proporcionada en la página web de la Unión Nacional de Sordos de México (UNSM), para el 2007 se tenían registradas veintiuna organizaciones de Sordos al interior de la República Mexicana, casi una organización por estado. Tómese en cuenta que no todas las asociaciones se registran frente a la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), ya que implican gastos y procedimientos técnicos. No se descarta que existan cientos de ellas no registradas de manera oficial (UNSM, 2007).

En consecuencia, la urgencia de que los hijos e hijas sordas, de padres y madres oyentes, entren en contacto con la Comunidad, es indispensable. Es precisamente ahí, donde su identidad se desarrollará a la par de su lengua materna, aprenderán patrones de comportamiento, tradiciones, historias, vivencias y valores y, sobre todo, no se sentirán como un(a) extraño(a) rodeado(a) de personas quienes poseen una lengua y cultura diferente. Así, aunque tengan las mejores intenciones y voluntad, las instituciones educativas con maestros y maestras oyentes, no podrán substituir este contexto cultural rico en conocimiento del mundo y de la vida.

#### **1.1.5. Integrantes de la Comunidad Sorda**

El concepto de Comunidad Sorda, permite identificar a un grupo de personas, conformado, en primera instancia, por quienes, ya sea por nacimiento, enfermedad o accidente, perdieron parcial o totalmente la capacidad auditiva, y que utilizan, o no, aparatos auditivos o implantes cocleares para escuchar, y/o aprenden una lengua oral o escrita.

Recuérdese que a la palabra genérica de sordo asignada por las y los oyentes, corresponde a una gran variedad de identidades al interior de la Comunidad. Los hay: sordos(as) profundos(as), hipoacúsicos(as), sordos(as) hablantes, sordos(as) señantes, sordos(as) no señantes, sordos(as) semilingües, sordos(as) bilingües, sordos(as) prelocutivos(as), sordos(as) postlocutivos(as), sordos(as) laterales, o sordos(as) bilaterales. Incluso, también hay sordo ciegos(as) o sordos(as), con alguna otra limitante física. Sin embargo, si todos ellos y ellas se identifican como Sordos o Sordas, entonces, forman parte de la Comunidad y Cultura Sorda.

Empero, no todas o todos quienes cubren esta primera característica, se consideran integrantes de tal Comunidad. Padden (citada en Kannapell, 1989), señala que hay un cúmulo de creencias y valores, las cuales determinan quiénes forman parte de la Comunidad Sorda, y quiénes no. Esto es, los Sordos y Sordas, tienen una manera de evaluar quién se comporta como un Sordo o Sorda, y quién se comporta como un(a) oyente.

Si una persona sorda se comporta como una oyente, entonces se encuentra en la franja (*fringe*) de la Comunidad Sorda. Por otro lado, si una persona sorda, actúa como un Sordo(a), entonces pertenece al núcleo (*core*) de la misma. Padden agrega que "la cultura no solamente se define por el grado de sordera, aunque el hecho de no oír es en buena medida parte del modo en que los Sordos interactúan unos con otros" (Oviedo, 2006, p. 17). En pocas palabras: alguien no es Sordo o Sorda hasta que aprende a serlo.

La Comunidad Sorda se conforma, en su mayoría, por los hijos e hijas sordas de padres y madres sordas, quienes son los principales representantes y transmisores de la Cultura Sorda. Como lo argumenta Cruz: "los miembros de la comunidad Sorda son los únicos que poseen y transmiten la verdadera cultura Sorda, el modo de ser Sordo, la identidad Sorda, porque son sólo ellos los que pueden tener la vivencia de ser Sordos por ser sordo" (Cruz, 2008, p. 49). De esta manera, es frecuente observar matrimonios entre Sordos y Sordas, quienes tienen descendencia con la misma condición o no.

Enseguida se mencionan a otras y otros agentes culturales de esta Comunidad: los Hijos Oyentes de Padres Sordos (HOPS) o *Children Of Deaf Adults* (CODA por sus siglas en inglés). Esto quiere decir que, ellos y ellas nacen

oyentes, pero su padre y madre son Sordos. En el caso de México, su primera lengua es la LSM y la segunda el español hablado y escrito. En consecuencia son personas bilingües y biculturales.

En cuanto a su socialización, las y los HOPS tienen organizaciones internacionales para reunirse y compartir sus experiencias, ya que algunos de ellos y ellas se sienten en medio de dos mundos y dos culturas, debiendo lidiar con ello todos los días de su vida. Uno de los mayores retos, es que son considerados como intérpretes obligados en todas las circunstancias en las cuales sus padres o madres se involucran con un(a) oyente, siendo que algunos(as) por su edad, no se encuentran capacitados para hablar de ciertos temas.

El segundo mayor inconveniente para ellos y ellas es, cuando escuchan comentarios denigrantes y discriminatorios en contra de sus padres y madres, por parte de oyentes, quienes piensan que ellos y ellas también son sordos(as), entonces se ven en la encrucijada de defenderles o guardar esa humillación para sí mismos(as). Debido a estas dos circunstancias, algunos(as) deciden apoyar de forma incondicional a la Comunidad Sorda, mientras que otros(as) se separan definitivamente de ella.

También dentro de la Comunidad, se pueden encontrar a los padres o madres oyentes, de hijos o hijas sordas, así como sus familiares. De igual manera los y las oyentes quienes han trabajado en conjunto con los Sordos y Sordas, apoyando sus luchas para ratificar el respeto a sus derechos e intereses, como pueden ser intérpretes y/o maestros(as) de personas sordas.

También están las y los hipoacúsicos, quienes son vistos con recelo por algunos Sordos o Sordas ya que pareciera que reniegan de su condición de

sordera, al querer hablar y escuchar como un oyente. Se puede esquematizar esta estructura de la Comunidad Sorda, estableciendo la interrelación entre las y los agentes que la integran de la siguiente manera. Véase la siguiente imagen.

*Imagen 5. Integrantes de la Comunidad Sorda.*



FUENTE: Elaboración propia a partir de la información de la Federación Nacional de Sordos de Colombia (FENASCOL) (FENASCOL, 2017, marzo 7).

### 1.1.6. Tradiciones, costumbres y manifestaciones culturales de la Comunidad Sorda

Como cualquier comunidad lingüística que tiene identidad cultural, la Comunidad Sorda tiene un cúmulo amplio de tradiciones y costumbres, basadas primordialmente en la lengua de señas, y en la percepción del mundo de manera visual. Se hace una enumeración de algunas de ellas en la siguiente tabla.

Tabla 3. Tradiciones y costumbres de la Comunidad Sorda

- Muestran insatisfacciones.
- La comunicación es primordial.
- Se comparte información personal.
- Muestran orgullo por su identidad Sorda.
- El matrimonio entre Sordos(as) es común.
- Mantienen el contacto visual en todo momento.
- Se acomodan o colocan en círculos para platicar.
- Promueven su cultura junto con la lengua de señas.
- Al interior de la Comunidad hacen sus propios juicios.
- Los timbres de casa y/o despertadores, son luminosos.
- Perfeccionan, proponen, establecen y/o modifican señas.
- Las conversaciones, saludos y despedidas son extensas.
- Sus opiniones son directas y la comunicación es frente a frente.
- Conectan fácilmente con otro(a) Sordo(a) aunque no se le conozca.
- Se buscan lugares iluminados y/o se camina muy lento para poder platicar.
- El contacto físico es frecuente, como tocar el hombro, los brazos o las manos.
- Se reúnen en asociaciones educativas, sociales, deportivas, culturales y/o religiosas.
- Celebran los aniversarios de las asociaciones, y los días referentes a su Cultura y lengua.
- Se prende o se apaga la luz para llamar la atención (en lugares donde se cuenta con este sistema).

FUENTE. Elaboración propia a partir de la información obtenida de Alabama Department of Mental Health. Office of Deaf Services (2011, 2014, 2015 y 2016).

Las celebraciones principales de la Comunidad Sorda en México, son cuatro:

1) El 28 de noviembre, *Día Nacional del Sordo*<sup>42</sup>; esta fecha coincide con el día en que fue establecida la primera escuela para sordos(as) por Benito Juárez en 1867 (DOF, 2019c).

2) El 10 de junio, *Día Nacional de la Lengua de Señas Mexicana*; ya que en ese día en el 2005 fue cuando se le reconoció oficialmente como una lengua nacional que forma parte del patrimonio lingüístico de México (DOF, 2005b).

<sup>42</sup> No se hace referencia al Día Nacional del Sordo y Sorda, ya que, oficialmente, se decreta como Día Nacional del Sordo.

3) El 23 de septiembre, *Día Internacional de las Lenguas de Señas*; decretado en 2017, por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para crear conciencia sobre la importancia de las lenguas de señas como parte de los derechos humanos de las personas sordas (United Nations. General Assembly, 2017).

4) La última semana de septiembre, celebran la *Semana Internacional del Sordo*, (IWDeaf, *International Week of the Deaf*, por sus siglas en inglés) como iniciativa de la Federación Mundial de Sordos (WFD, *World Federation of the Deaf*, por sus siglas en inglés). Esta se llevó cabo por primera vez en 1958, en Roma, Italia. Se lleva a cabo cada año por la Comunidad Sorda, a través de varias actividades, las cuales incluyen a las familias de las y los Sordos, instituciones gubernamentales, profesionales de las lenguas de señas e intérpretes, entre otros (WFD, 2020).

En 2019 la celebración de la *IWDeaf* incluyó para cada día un tema en específico. 23 de septiembre: Derechos de la lengua de señas para todos y todas; 24 de septiembre: Derechos de la lengua de señas para todos los niños y niñas; 25 de septiembre: Derechos de la lengua de señas para todos los ciudadanos mayores Sordos y Sordas; 26 de septiembre: Derechos de la lengua de señas para los y las Sordo-ciegos(as) y personas sordas con discapacidad; 27 de septiembre: Derechos de la lengua de señas para las mujeres Sordas; 28 de septiembre: Derechos de la lengua de señas para los y las Sordos(as) LGBTIQ+; 29 de septiembre: Derechos de la lengua de señas para los y las Sordas refugiadas (United Nations, 2020).



Respecto a sus manifestaciones culturales y artísticas, hay infinidad de organizaciones, grupos o individuos alrededor del mundo quienes las y los representan por las actividades que desarrollan. En la siguiente tabla, se mencionarán algunos y algunas de las y los más importantes, asimismo en la Imagen 6. Top 3 Holiday wishes, se puede apreciar un ejemplo del ilustrador Matt Diagle.

*Tabla 4. Representantes Sordos y Sordas*

Actividad	Nombre(s)/Empresa/Producto
Escritora, oradora, activista	Hellen Adams Keller escritora, oradora y activista sordo-ciega estadounidense (Lions International Convention, 1925, junio 30).
Director, académico	Irving King Jordan, primer director sordo de la Universidad de Gallaudet <sup>43</sup> en EUA (Gallaudet University Press, 2015, abril 3).
Actriz	Marlee Beth Matlin, actriz estadounidense (Barud, 2010).
Concurso de belleza	<i>Miss Deaf and Mister Deaf</i> , concurso internacional (Miss & Mister Deaf International, 2020). <i>Señorita Sorda y Mister Deaf Sordo</i> , concurso nacional celebrado cada año en Guadalajara, Jalisco, México (Señorita Sorda México, 2020, junio 2).
Compañía de cine	El Festival de cine de Madrid, Cofradía Cinematográfica MINCASOR Deaf Film Company (MINCASOR, 2020).
Película	<i>The Tribe</i> (2014) dirigida por Myroslav Slaboshpytskiy. Ucrania (La Fonda Cinefila, 2016, marzo 28).
Poesía	Miguel Ángel Sampedro Terrón, poeta español en Lengua de Señas Española (LSE) (Innovasigno 2015, junio 3).
Comediantes	Víctor Chiste. México (Víctor Chiste Pro, 2015, febrero 7). Gaël Aguilera Aguilera. Francia (Aguilera, 2018, enero 22).
Bailarines profesionales	Macy Baez de Nueva Zelanda (The Feed SBS, 2016, mayo 18). Shaheem Sanchez de EUA (AJ+, 2018, noviembre 27).
Peleador profesional	Matthew Stanley Hamill, peleador estadounidense de artes marciales (DEAF, Inc, s/f).
Jugador profesional	William Ellsworth 'Dummy' Hoy. Jardinero central estadounidense creador de las señas utilizadas en el beisbol (Seek the World, 2019, octubre 1).
Sordolimpiadas	<i>Deaflympics</i> , creadas en 1924 en París, Francia y celebradas cada cuatro años (DEAFLYMPICS, 2019).
Teatro	<i>Seña y Verbo</i> , Compañía de teatro mexicana (Seña y Verbo Teatro de Sordos, 2013, marzo 17).
Cantante	Marko Vuoriheimo, cantante rapero finlandés (South China Morning Post, 2019, octubre 18). Amanda Lynn Harvey, cantante de jazz y pop estadounidense (America's Got Talent, 2017, junio 6).
Modelo	Nyle DiMarco, modelo y activista sordo (Nyle DiMarco Foundation, 2019).
Danza folklórica	<i>Danza con señas</i> , grupo folklórico mexicano de Oaxaca (Grupo Folkorico Danza Con Señas, 2019, septiembre 20).
Diseñador	Matt Diagle, diseñador e ilustrador norteamericano, que muestra en todos sus dibujos protestas y eventos cotidianos en la vida de los sordos (That Deaf Guy, 2020).

FUENTE: Elaboración propia a partir de la información obtenida de las fuentes antes citadas.

<sup>43</sup> Es la única universidad de y para Sordos y Sordas a nivel mundial, fundada en 1864 por Ley del Congreso, y que ha liderado avances académicos y educativos de y para Sordos(as) e hipoacúsicos(as). Dentro de sus programas ofrece el grado de licenciatura, maestría y doctorado, en un ambiente donde se utiliza la ASL como primera lengua. La más grande editora de libros y con la mayor cantidad de documentos sobre la Comunidad Sorda. Con espacios arquitectónicos exclusivamente diseñados para las y los Sordos (Gallaudet University, 2020).

Imagen 6. Top 3 Holiday wishes<sup>44</sup>



FUENTE: That Deaf Guy (2020).

Una vez más, se señala que la Cultura Sorda no se limita a espacios geográficos. Cada uno de sus integrantes colabora desde su lugar de origen, con su lengua de señas al acervo colectivo. El logro de uno(a), es el logro de todos(as).

## 1.2. Lengua de señas mexicana (LSM)

### 1.2.1. Definición e historia de la LSM

Al igual que las lenguas habladas, las lenguas de señas varían de país a país, de estado a estado, y hasta de una región a otra; por lo tanto, no existe una lengua de señas universal para todas las personas sordas. Según Bickford<sup>45</sup> había un aproximado de mil lenguas de señas a nivel mundial en el 2018, ya que al interior de cada país puede haber hasta tres variaciones de una misma lengua (Summer Institute of Linguistics - University of North Dakota (SIL-UND), 2018, octubre 30).

Es importante recalcar, que quienes utilizan una lengua de señas principalmente son Sordos y Sordas, pues se expresan utilizándola cada día de su vida, ya que es su lengua natural; sin embargo, hay personas oyentes quienes

<sup>44</sup> Tres deseos más codiciados para vacaciones. 1. Más talento Sordo(a) en televisión y películas. 2. Todos los videos con subtítulos. 3. Más doctores que puedan comunicarse en lengua de señas (Traducción e interpretación de la autora).

<sup>45</sup> J. Albert Bickford. Doctor en lingüística por la Universidad de California, en San Diego, en EUA.

también la emplean, entre ellos HOPS, familiares, maestros(as), y/o intérpretes. En el caso de México, no hay una cifra exacta de cuántas personas utilizan la LSM, ya que esto no se contempla, ni se considera, en ningún tipo de padrón.

Smith<sup>46</sup>, estimaba un aproximado de ochenta y siete mil usuarios de la misma, en el año de 1986. Para el 2002, Fridman, consideraba que eran entre cuarenta y nueve mil a ciento noventa y cinco mil (ambos citados por Cruz, 2008). No obstante, la cifra más actualizada que se obtuvo, fue la del Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED CDMX), que afirmaba que, para el 2020 existían alrededor de ochenta y siete mil a cien mil usuarios de la LSM, sólo en la Ciudad de México (COPRED CDMX, 2020, junio 11).

Obsérvese una vez más, que se habla de datos aproximados porque, a pesar de haberse realizado el Censo de Población y Vivienda 2020, en éste no se incluyó algún mecanismo concreto para obtener esta información: se preguntaba si alguien hablaba alguna lengua indígena, y se registraba su nombre; pero no si alguien utilizaba la LSM, fuera sordo u oyente. De igual forma, las preguntas se prestaban a confusión de interpretación, ya que se daba por hecho que, quien expresaba que tenía una limitante para escuchar o para hablar era sordo(a), y por consiguiente, es muy fácil asumir después, que quien es sordo(a), automáticamente utiliza la LSM, hecho no siempre verdadero.

---

<sup>46</sup> Thomas C. Smith Stark. Originario de EUA. Doctor en lingüística.

Para complementar lo anterior, Arellano<sup>47</sup> y Ordóñez<sup>48</sup> expresan que no hay una sola lengua de señas por la misma razón de que no hay una lengua hablada universal para todos(as) los(as) oyentes-hablantes: es demasiado complejo. Una lengua engloba la cultura e idiosincrasia de las personas que la utilizan, se actualiza apropiándose de neologismos, pero lo fundamental es que la LSM es la piedra angular de la Cultura Sorda (Televisión de la Universidad Nacional Autónoma de México (TV UNAM), 2019, agosto 2).

Con respecto a la conceptualización de la LSM, como se mencionó en la Introducción, se hará a partir de lo que señala la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, publicada en el DOF el 30 de mayo de 2011, con las últimas reformas publicadas el 12 de julio de 2018. En su Artículo 2, Apartado XXII, que la define de la siguiente manera:

XXII. Lengua de Señas Mexicana. 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; (DOF, 2018c, p. 4).

Cabe aclarar que, aunque la LSM es reconocida como la lengua de la comunidad de sordos, también hay otras lenguas de señas al interior de la República

---

<sup>47</sup> Erik Álvaro Arellano Hernández. Presidente de la Coalición de las Personas Sordas A. C. (CoPeSor) en la Ciudad de México e integrante del Comité Técnico de Consulta de Mecanismo Independiente de Monitoreo Nacional de la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad por parte de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, 2020a).

<sup>48</sup> Erika Ordóñez Delgado. Intérprete certificada de la LSM al español y viceversa desde 1994 para la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), Subsecretaría de Educación Básica (SEB), Desarrollo Integral de la Familia (DIF), foros, congresos y seminarios de empresas particulares y gubernamentales a la fecha (Linkedin, 2020b).

Mexicana, las cuales aún no han sido contempladas en alguna ley. Tal es el caso de la Lengua de Señas Maya Yucateca (LSMY), o sólo llamada Lengua de Señas Yucateca, empleada en la península de Yucatán.

La LSMY fue documentada en 2013 por un grupo de investigadores bajo el auspicio del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), con el nombre de *Proyecto Lengua de Señas Maya Yucateca*. El proyecto fue coordinado por el Doctor Oliver Le Guen, antropólogo lingüista francés, interesado en documentar el idioma maya yucateco, y en investigar cuáles son los rasgos que permiten la creación de un nuevo idioma (Proyecto Lengua de Señas Maya Yucateca, 2013). De igual manera, Le Guen menciona que estaban en proceso de documentación otras dos lenguas en comunidades indígenas: la de Zinacantán, en Chiapas, y la del grupo étnico Chatino, en Oaxaca (Sola, 12 de septiembre de 2015).

Por consiguiente, al interior de la República Mexicana se cuentan, por lo menos, dos lenguas de señas con orígenes diferentes: la LSM, lengua de señas oficial reconocida, y la LSMY, la cual aún no está reconocida, pero se encuentra en proceso de formación. Por si no fuera suficiente, también hay variaciones sociolingüísticas particulares de la LSM entre cada señante en el uso cotidiano de la lengua. Escobedo<sup>49</sup> (2017), menciona siete variaciones relacionadas con diferentes factores, como se muestra en la Tabla 5.

---

<sup>49</sup> César Ernesto Escobedo Delgado. Sordo egresado de Indira Gandhi National Open University en Nueva Delhi con título en Estudio de Lengua de Señas Aplicada. Activista social en defensa de los Derechos Humanos de las personas sordas. Docente, investigador y responsable de Wikisigns (Wikisigns, 2020). Miembro del Comité para el proyecto de la Organización de las Naciones Unidas

Tabla 5. Variaciones sociolingüísticas de la LSM

Factor	Razón
1. Convivencia	Se hacen modificaciones por la constante convivencia de personas sordas con oyentes.
2. Edad	Las personas adultas, jóvenes e infantes señan de manera diferente, ya que algunas señas entran en desuso y otras se van creando (neologismos).
3. Escolaridad	Entre más alto es el nivel educativo del sordo más señas especializadas utiliza a diferencia de quien no ha estado en un ambiente académico.
4. Religión	Los diferentes grupos religiosos diseminan señas nuevas relacionadas a su concepción de la realidad.
5. Geografía	Lo mismo que la lengua oral se tienen regionalismos según el espacio físico en el que se viva.
6. Asociaciones	La riqueza de asociaciones de sordos permite aumentar y diversificar las señas según sus intereses comunes, como el deporte, arte, cultura, esparcimiento, etc.
7. Otras lenguas	También existen intercambios o préstamos de señas de otros países, como de la ASL o la lengua de señas internacional (ISL por sus siglas en inglés <i>International Sign Language</i> ) entre otras.

FUENTE: Elaboración propia a partir de la información de Escobedo (2017).

Derivado de las observaciones de la autora, se incluirá una variación más. Estatus social y cultural: en el cual el nivel económico y cultural de la persona sorda influye en el tipo de señas que utiliza así como el contexto en el que se establece la comunicación.

En contraste con los numerosos estudios realizados para buscar el origen de las lenguas habladas, los trabajos sobre la historia de la LSM, son escasos en la República Mexicana. Por fortuna, se cuenta con la investigación de Cruz<sup>50</sup>

---

para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, por sus siglas en inglés) sobre las lenguas de señas en peligro de extinción. Ha participado en la publicación de diferentes artículos relacionados con las lenguas de señas Maya y Chicán. Domina la LSM, ISL, lengua de señas de la India; en menor medida la ASL, lengua de señas británica, lengua de señas cubana y parcialmente, lengua de señas japonesa, LSF, lengua de señas argentina y lengua de señas uruguayana (estudiosdesordos.weebly.com, 2020).

<sup>50</sup> Miroslava Cruz Aldrete. Doctora en lingüística por el Colegio de México. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 1 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

(2008). Para ella, uno de los pioneros interesados en el desarrollo integral del Sordo(a) en España, fue Pedro Ponce de León, benedictino, quien intentó educarlos(as) en 1548, utilizando la dactilología, la escritura y el lenguaje oral, esgrimiendo su lema: la enseñanza de la palabra se basa en substituir el oído por la vista. En 1620, Juan Pablo Bonet, publicó el que fuera considerado el primer libro enfocado a la educación de las personas sordas. Se guió por el uso de las señas, técnicas de articulación y lectura labio-facial (Cruz, 2008).

En 1755, el abad francés Charles Michel l'Épée, fundó en París la primera escuela para sordos<sup>51</sup>. l'Épée es considerado una de las figuras más importantes para la Comunidad Sorda, ya que desarrolló un alfabeto (dactilología) y un lenguaje signado, documentó cada una de las señas de los sordos que acudían a su escuela y, enseguida, trató de darle una estructura gramatical lo más parecida al francés, su lengua materna. Ésta fue considerada como el origen de la LSF, de la cual se desprende la ASL, la LSM y la lengua de señas brasileña (LIBRAS, *Língua Brasileira de Sinais* por sus siglas en portugués) (Cruz, 2008).

En la historia de las lenguas de señas, la ASL, es la que cuenta con mayor registro histórico. Laurent Clerc, junto con Thomas Hopkins Galludet, fundaron en 1817 la primera escuela para sordos en Connecticut, en EUA, gracias a la orientación y apoyo del abad francés Roch-Ambroise Cucurron Sicard, sucesor del abad de l'Épée. En ese entonces fue nombrada Asylum for the Education and

---

<sup>51</sup> No se utiliza Sordos con mayúscula ya que se cita a Cruz (2008). Ella no aclara si se refiere a Sordos y Sordas, personas sordas o hipoacúsicos(as), así como tampoco si corresponde al sexo femenino o masculino.

Instruction of Deaf and Dumb persons<sup>52</sup>, pero actualmente es conocida como American School for the Deaf<sup>53</sup> y se encuentra en Hartford, Connecticut (Cruz, 2008).

Con respecto a Brasil, Cruz señala que el padre Vincent Burnier (sordo de nacimiento), escribió, de forma condensada en su libro *The Sing Language of Brazil*<sup>54</sup>, publicado en 1981, la historia de la fundación en 1857 de la primera escuela para sordos en América Latina, llamada Instituto Imperial de Sordomudos, en Río de Janeiro, Brasil (Cruz, 2008).

Para complementar la información proporcionada por Cruz (2008), Oviedo (2007) afirma que Huet viajó a Brasil entre 1852 y 1855, y fue quien fundó el Instituto Nacional de Sordo-Mudos el 26 de septiembre de 1857, que cambió luego su nombre por el de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Oviedo, 2007).

Oviedo (2007) también menciona que tiene dos versiones para que Huet se trasladara de Brasil a México. En la primera, supone que Benito Juárez, entonces presidente de México, le hizo una invitación personal para que fundara una escuela para sordos; mientras que en la segunda versión supone que fue Maximiliano de Habsburgo quien lo hizo. De cualquier manera, es a Huet a quien se le atribuye la difusión de la lengua de señas en México, gracias a la fundación de la Escuela Nacional de Sordomudos el 28 de noviembre de 1867 (Oviedo, 2007).

---

<sup>52</sup> Asilo para la Educación e Instrucción de las personas Sordas y Tontas (Traducción e interpretación de la autora).

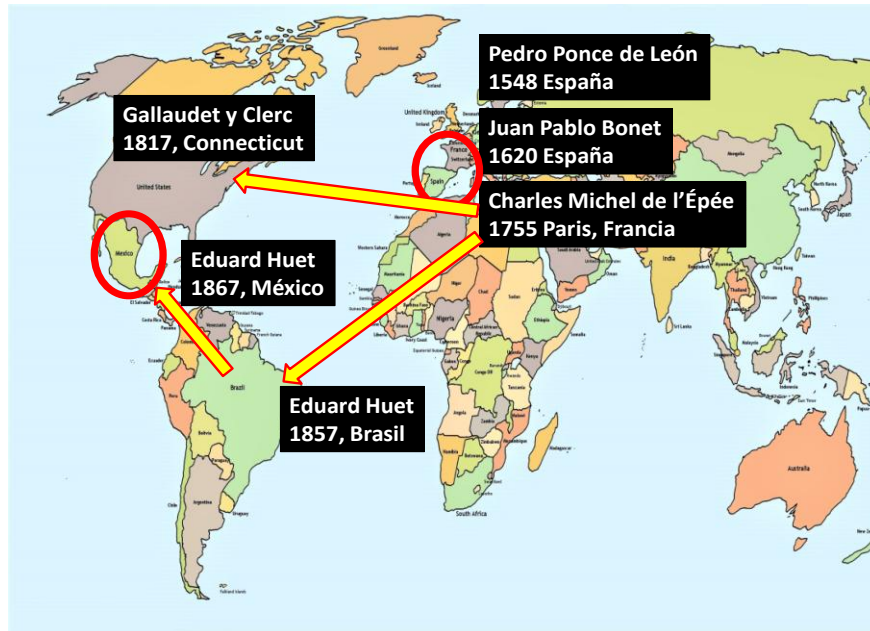
<sup>53</sup> Escuela Americana para los Sordos (Traducción e interpretación de la autora).

<sup>54</sup> La lengua de señas de Brasil (Traducción e interpretación de la autora).



En síntesis, la LSM tiene su origen histórico en la LSF y lo comparte con la ASL y la LIBRAS principalmente. Véase la siguiente imagen.

Imagen 7. Origen de la LSM



FUENTE: Elaboración propia a partir de la información de Cruz (2008) y Oviedo (2007).

La enseñanza de la LSM en México, según Cruz (2008), se remonta al 15 de abril de 1861, cuando, siendo Presidente Interino Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, Benito Juárez, decretó la *Ley de Instrucción Pública*, cuyo Artículo tercero, señalaba la creación de una escuela de sordomudos (sic):

Se establecerá inmediatamente en la Capital de la República una escuela de sordo-mudos, que se sujetará al reglamento especial que se forme para ella y, tan luego como las circunstancias lo permitan, se establecerán escuelas de la misma clase sostenidas por los fondos generales, en los demás puntos del país que se creyere conveniente (citado en Cruz, 2008, p. 131).

Cruz (2008) agrega que, posteriormente, el 28 de noviembre de 1867, se decretó la creación de la Escuela Nacional de Sordomudos (ENS), la cual estaba pensada para formar a profesores y profesoras, quienes enseñaran a alumnos y alumnas

sordas. La creación de dicha escuela se contempló en la *Ley orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal*, Capítulo II, referente a la instrucción secundaria. Al abordar el asunto de la Escuela de sordo-mudos (sic), en la Sección 19, se menciona lo siguiente:

En esta escuela se enseñarán los siguientes ramos: Lengua española escrita, expresada por medio del alfabeto manual, y pronunciada cuando haya aptitud para ello en el discípulo. Catecismo y principios religiosos. Elementos de geografía. Elementos de historia general y con especialidad nacional. Elementos de historia natural, aritmética y especialmente las cuatro operaciones fundamentales. Horticultura y jardinería práctica para niños. Trabajos manuales de aguja, bordado, gancho etc., para niñas. Teneduría de libros para los discípulos que revelen aptitud (DOF, 1867, p. 5).

No obstante, Vega (2011) contrapone lo mencionado por Cruz (2008). Vega asevera que, si bien es cierto que la ENS fue creada por Benito Juárez, no fue gracias a él, al menos en su totalidad, que ésta abrió sus puertas en la CDMX. La autora hace un recuento histórico de cómo en 1866, en el marco del Segundo Imperio, la escuela inició sus labores, pero no fue hasta un año después cuando el gobierno juarista la nacionalizó (Vega, 2011).

Según Vega (2011), todo comenzó con el trabajo desinteresado de Eduardo Adolfo Huet Merlo, por la escolarización, en primera instancia, de los niños y niñas sordas, quienes se encontraban en condiciones desfavorables. Él fue quien fundó el 1° de mayo de 1866, la Escuela Municipal de Sordomudos, gracias a que, de manera personal, gestionó los apoyos necesarios con el emperador Maximiliano de Habsburgo, y luego con su esposa, la emperatriz Carlota de Bélgica, quien mostró interés, pero no le concedió una ayuda palpable (Vega, 2011).

Vega (2011) agrega que, quien finalmente lo apoyó prestándole un espacio en el Colegio de Letrán, fue el director Rafael de Castro. Así pasaron ocho meses,

hasta que compareció ante el Ayuntamiento en pleno, y ahí fue donde mostró que sus alumnos y alumnas sordas, en condición de pobreza de la ciudad, avanzaron de forma significativa en sus aprendizajes. Fue así como, en enero de 1867, se concedió un espacio propio y fue adaptado el Colegio de San Gregorio, para tal fin. En ese momento se "[...] atendió gratuitamente a 12 alumnos (6 niños y 6 niñas), brindándoles instrucción, alimentos, vestido y hospedaje, ya que ingresaban a la escuela como pupilos" (Vega, 2011, p. 4). Se llevó a cabo de esta forma, ya que la instrucción, para ser efectiva, requería de la mayor parte del día.

Vega (2011) añade que, al mismo tiempo que se decretó la ley mencionada y se nacionalizó la institución, se decidió que, en el mismo espacio, de manera simultánea funcionarían dos escuelas: una escuela elemental de formación para niños y niñas sordas, y otra para la formación de profesores y profesoras que aprenderían en teoría y práctica, a educar a sordomudos(as) (sic) (Vega, 2011).

Detalla también que el director y profesor de esta institución, fue Huet; y su esposa Catalina Brodeke de Huet, quien también participó como docente. El primero se encargaba de la educación de los niños sordos y los jóvenes aspirantes a profesor, y su esposa hacía lo mismo con las niñas y las jóvenes aspirantes. La sede cambió al Ex-Convento de Corpus-Cristi, ya que la matrícula aumentó a veinticuatro estudiantes. Se aceptaban seis postulantes a profesorado<sup>55</sup> (tres hombres y tres mujeres), de los cuales los jóvenes cubrían todas las plazas, pero las jóvenes no, ya que dependía del número de niñas

---

<sup>55</sup> Obsérvese que mientras Cruz (2008) menciona que los aspirantes a profesores y profesoras son sordos o sordas, Vega (2011) no lo especifica, por lo tanto, no se indica.

sordas que se atendían y, por lo regular, eran muy pocas las que recibían educación (Vega, 2011).

Vega especifica que la jornada para los aspirantes a profesorado, y para los niños y niñas sordas, comenzaba a las 6:30 de la mañana, y terminaba a las 9:00 de la noche, ya que se buscaba una formación integral y completa. Los y las aspirantes podían terminar sus estudios en un periodo de tres a siete años, a razón del desarrollo de sus habilidades y capacidad de aprendizaje. El sueldo, o pensión, que recibían, variaba dependiendo del grado o clase de dominio que alcanzaban (1er, 2do y 3er aspirante), pero las mujeres ganaban menos que los hombres (Vega, 2011).

En definitiva, antes de continuar, se debe de señalar que tal institución, fue la pionera de las escuelas de Educación Especial que existen en la República Mexicana. Asimismo, es ejemplo a seguir por parte de las escuelas para Sordos y Sordas, en donde lo ideal sería que reciban una educación y atención integral.

En palabras del propio Huet, como lo refiere Cruz (2008), el método empleado en la ENS fue la "desmutización con el sistema de articulación y lectura labial. La mímica se toleró pero no formó parte del proceso de enseñanza" (citado en Cruz, 2008, p. 135). Cruz complementa señalando que, a tal escuela, llegaban personas sordas de diferentes partes de la República Mexicana, quienes se formaban como maestros y maestras, y regresaban a sus ciudades natales a compartir lo ahí aprendido.

No obstante, también menciona que la escuela fue cerrada alrededor de 1880, ya que la nueva política educativa favorecía las técnicas encaminadas a que la persona sorda hablara, como los métodos de articulación, lectura labio-facial, y

el adiestramiento auditivo. Aparejado a esto, recalca que los y las docentes dejaron de lado la LSM (Cruz, 2008).

Por último, Cruz advierte que durante los años ochenta del siglo XX (casi un siglo después), al ver que las personas sordas no llegaban a tener una buena comunicación, a pesar del empeño puesto en el método oralista, se decidió utilizar nuevamente la LSM como forma de comunicación, más no se reconoció como una lengua en sí misma (Cruz, 2008).

Sostiene que así fue como la Dirección de Educación Especial, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), propició e impulsó su uso, con la ayuda de talleres y la creación de algunos documentos sobre esta lengua. Empero, esta labor también fue suspendida hasta los primeros años del siglo XXI, cuando comenzaron a elaborarse diccionarios o manuales de LSM y español (Cruz, 2008).

### **1.2.2. Aspectos gramaticales de la LSM**

De acuerdo con Cruz (2008) aunque se tienen registros históricos del uso de distintas lenguas de señas, no fue hasta con William C. Stokoe, en 1960, cuando su investigación y estudio se formalizó. Él fue el primero quien investigó la estructura lingüística de la ASL, el origen de la formalización de las lenguas de signos y la signolingüística. Ésta última, se enfoca en estudios gramaticales, fonológicos, morfológicos y sintácticos de las lenguas de señas, y está aún en construcción.

Cruz (2008) hace hincapié en que, quienes no tienen conocimientos de las lenguas de señas, afirman que éstas sólo son una recolección poco estructurada de pantomima y que, por lo mismo, no pueden funcionar como una lengua. Y agrega que no se debe perder de vista que, en las lenguas de señas, no se

expresan sonidos, sino configuraciones de la mano o manos, gestos, movimiento del cuerpo, uso del espacio, entre otros, lo cual permite transmitir un mensaje. Las señas, en su conjunto, tienen su propio ritmo, armonía e imágenes. Los movimientos pueden ser amplios o cortos, lentos o rápidos, tensos o laxos, según la intención del mensaje que se quiera transmitir. Esto es, las señas son secuenciales y simultáneas dentro de una dimensión espacial y temporal (Cruz, 2008).

Charles Francis Hockett, también citado por Cruz (2008), enumera quince propiedades que debe cumplir el lenguaje humano, las cuales cumple a cabalidad la LSM, por lo tanto, será valorada a la par que cualquier lengua hablada. Véase la Tabla 6. De acuerdo con Escobedo (2017) se debe agregar que Stokoe, en sus estudios sobre la ASL, identificó que las lenguas de señas pueden analizarse con base en seis parámetros, mismos que conforman su estructura gramatical: configuración manual, orientación de la mano, dirección de movimiento, expresión de la cara, movimiento de la mano y lugar de articulación. Véase la Tabla 7.

Otro rasgo gramatical de la LSM, se define por los tipos de señas que se utilizan en ella. Éstas se dividen en dos grandes grupos: las que dependen del uso de una o dos manos, y las que se identifican por sus características. A continuación se mencionan, junto con un ejemplo, para su mejor comprensión. Véase la Tabla 8.


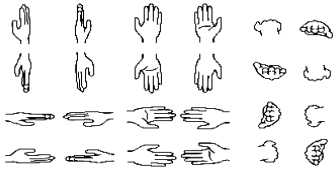


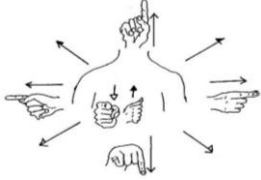
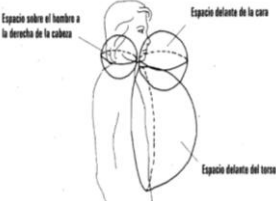

Gracias a la convivencia de la autora con la Comunidad Sorda y a sus estudios previos en lenguas, se observaron varias particularidades de la LSM. Para concretar estos postulados se tomaron en cuenta las investigaciones de Cruz (2008) y Escobedo (2017). Véase la Tabla 9.

*Tabla 6. Propiedades que debe cumplir el lenguaje humano*

<b>Propiedad</b>	<b>Característica</b>
Vía vocal-auditiva	Se refiere a que se producen sonidos articulados, pero en la lengua de señas la vía cinético-cenestésico-visual la substituye, ya que existen movimientos del cuerpo y/o manos conscientes, encaminados a transmitir un mensaje que es percibido a través de la vista.
Transmisión irradiada y recepción dirigida	Éstas están determinadas por los límites del campo auditivo y/o visual, esto es, si la distancia entre el emisor y el receptor es mucha, las señas serán difíciles de percibir y distinguir, obstaculizando el mensaje que se quiere transmitir.
Desvanecimiento	Se refiere a lo fugaz de los mensajes transmitidos, ya que, si no se escucha o ve el mensaje en el momento, éste se pierde.
Intercambiabilidad	Se transmiten y se reciben mensajes, ya sean orales o visuales, representados con señas, movimientos y/o gestos.
Retroalimentación total	Es la capacidad del emisor para recibir el mensaje que transmite. El o la Sorda mira las señas que, él o ella misma, está haciendo para comunicarse.
Especialización	La transmisión del mensaje no requiere de un consumo de energía biológicamente relevante. Ni para hablar o para hacer las señas.
Semanticidad	Ésta hace referencia a la realidad o al mundo físico. Las señas, o combinación de las mismas, se refieren precisamente a la representación de lo que se ve o, incluso, a lo que va más allá como pensamientos abstractos.
Arbitrariedad	La relación entre los elementos lingüísticos y lo que denotan es independiente. Algunas señas no tienen relación con lo que indican pero, lo mismo sucede con una lengua hablada, no hay una relación directa y definible del uso de tal o cual palabra para designar algo.
Carácter discreto	Existen categorías lingüísticas diferentes. La lengua de señas también tiene una estructura gramatical que utiliza verbos, sustantivos, adjetivos, adverbios y demás categorías como el lenguaje hablado.
Desplazamiento	Hacer referencia a algo que no está presente en tiempo y espacio. Se pueden evocar eventos pasados o futuros, así como a personas que no están presentes utilizando las señas sin ningún problema.
Dualidad	Implica la gramática de la lengua y la fonología. Ésta última se verá representada por el espacio y movimiento de las señas, como se explicará más adelante.
Productividad	Es la propiedad de crear y comprender mensajes lingüísticos nuevos. Constantemente está creciendo el número de señas que los propios Sordos y Sordas utilizan, crean y reconstruyen, conforme la misma lengua evoluciona.
Transmisión tradicional	Se interactúa con el mundo y se perpetúa la cultura. Los Sordos y Sordas tienen su propia cultura, y la lengua de señas es fundamental para perpetuarla, enriquecerla y transmitirla.
Prevariación	Donde algunos mensajes son falsos o sin sentido lógico, como las canciones o poesías que utilizan metáforas, y que contribuyen a la construcción del pensamiento de la persona. Reflexiona con el uso de la lengua y se transforma y la transforma al mismo tiempo.
Reflexibilidad	Es la capacidad de la lengua para comunicar algo sobre la propia lengua, se utiliza como objeto y sujeto simultáneamente.

FUENTE: Elaboración propia a partir de la información de Cruz (2008).










Tabla 7. Parámetros de las lenguas de señas

<p><b>Configuración manual.</b> Es la forma que adopta una o ambas manos.</p> 	<p><b>Orientación de la mano.</b> Posición de la palma de la mano con respecto al cuerpo de la o el señante al momento de hacer la configuración manual.</p> 	<p><b>Dirección de movimiento.</b> Se refiere a la trayectoria que la mano sigue al realizar una seña.</p> 
<p><b>Expresión de la cara.</b> Son las expresiones faciales, gestos y movimientos que acompañan a las señas realizadas por: cabeza, cejas, ceño, ojos, mirada, nariz, boca, labios, lengua, barbilla, mejillas, cuerpo y vocalizaciones.</p> 	<p><b>Movimientos de la mano.</b> Todos estos comprenden: los movimientos de contorno, locales, de cualidad de rasgos y de cualidad espacial de la mano.</p> 	<p><b>Lugar de la articulación.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Espacio señante:</b> Área que se necesita para configurar una seña. Comprendida de la cintura o cadera hacia arriba, hasta 15 centímetros sobre la cabeza. Para los costados, se utiliza el espacio comprendido entre codo a codo con los brazos extendidos, alrededor de 1 metro. Y al frente y atrás de la persona, se utiliza 50 centímetros cada uno.</li> <li>2) <b>Ubicación de la seña:</b> el lugar sobre el espacio señante donde se ejecutan las señas.</li> </ol> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="1192 1057 1472 1300"> <p><b>Espacio señante</b></p>  </div> <div data-bbox="1570 1057 1864 1300"> <p><b>Ubicación de la seña</b></p>  </div> </div>

FUENTE: Elaboración propia a partir de la información de Cruz (2008), Valssina (1997), Symbol Font for ASL (2019) y Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (2019).

















Tabla 8. Tipos de señas en la LSM













Tipos de señas dependiendo del uso de una o dos manos			
<p>Señas simétricas. Se utilizan ambas manos al mismo tiempo, con una configuración idéntica, con o sin movimiento diferente.</p>	<p><i>Burro</i></p> 	<p>Señas compuestas. Se utilizan ambas manos para hacer uso de dos o tres señas, para expresar un concepto o palabra.</p>	<p><i>Arcoíris</i></p> 
<p>Señas bimanuales. Se utilizan ambas manos al mismo tiempo, con una configuración diferente.</p>	<p><i>Helicóptero</i></p> 	<p>Señas manuales. Se utiliza una sola mano.</p>	<p><i>Lunes</i></p> 
Tipos de señas por sus características			
<p>Señas arbitrarias. Seña que no tiene relación con lo que se está expresando.</p> <p><i>Gracias</i></p> 	<p>Señas numéricas. La configuración de la mano toma como referente un número.</p> <p><i>Atención</i></p> 	<p>Señas indécicas. Toman el significado de lo que apuntan, ya sea un lugar o una persona.</p> <p><i>Ella</i></p> 	
<p>Señas icónicas. Señas que imitan la forma o características físicas de lo que se está hablando.</p>	<p><i>Árbol</i></p> 	<p>Señas inicializadas o alfabéticas. Se hacen configurando la primera letra con la cual empieza la palabra en español a la que se hace referencia, acompañada, o no, de movimiento.</p>	<p><i>Mamá</i></p> 

FUENTE: Elaboración propia a partir de la información del Escobedo (2017, p. 72). Imágenes de la autora.

Tabla 9. Particularidades de la LSM

Particularidades y características	Ejemplos
<p style="text-align: center;">Repetición de señas.</p> <p>Algunas señas se repiten dos o tres veces, dependiendo en ocasiones de las sílabas que tiene la palabra en español. Sin embargo, no todas las señas siguen esta estructura, las hay con sólo un toque, o con ninguno, ya que se está hablando de la arbitrariedad de la seña como sustituto de una palabra. La seña de <u>papá</u> se hace golpeando con suavidad la barbilla dos veces, equivalente a las dos sílabas de la palabra en español.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Papá</i></p> 
<p style="text-align: center;">Clasificadores.</p> <p>Son señas que representan animales, personas o cosas, sin ser su seña específica. Sirven para expresar movimiento, dirección o cualidades especiales de cada uno. Se utilizan generalmente en historias, cuentos o poesía.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Clasificador de persona</i></p> 
<p style="text-align: center;">No se deletrea cada una de las palabras, hay señas específicas.</p> <p>A la mayoría de las palabras en español, corresponde una seña particular creada y establecida por la Comunidad Sorda. En el caso de la palabra perro, esta no equivaldría a cada una de las letras que la conforman: p, e, r, r, o; sino a la seña <u>perro</u>.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Perro</i></p> 
<p style="text-align: center;">Misma seña, significado diferente.</p> <p>El significado de la seña depende del tema o contexto en donde se esté utilizando. Esta misma seña puede significar: quizá, tal vez, si (condicional), a lo mejor, acaso o posible.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Quizá</i></p> 
<p style="text-align: center;">Cada persona es bautizada con una seña particular.</p> <p>Dentro de la Comunidad Sorda cada persona tiene una seña o apodo diferente que la identifica. Únicamente un(a) Sordo(a) puede establecerla, no un(a) oyente. La seña expresa las características particulares de la persona, ya sean físicas, de comportamiento o afinidades. La seña de la autora es así porque su nombre comienza con la letra <u>T</u> y tiene el cabello largo, rasgo que la diferencia de otras personas con el mismo nombre.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Tere</i></p> 

<p>Falsos cognados.</p> <p>Existen señas idénticas con otras lenguas de señas, pero que tienen un significado muy diferente en la LSM. La seña de <u>agua</u> en español se hace de manera idéntica a la seña de <u>who</u> en ASL (pregunta: <u>quién</u> en español).</p>	<p><i>Agua</i></p> 	
<p>Una palabra o concepto utilizando varias señas.</p> <p>En ocasiones es necesario explicar las características de lo que se está hablando, es por eso que se utilizan varias señas para una sola palabra.</p> <p>Para la palabra <u>biblioteca</u> se especifica que se trata de un libro que después se acomoda en un estante.</p>	<p><i>Biblioteca</i></p> 	
<p>Una seña puede ser verbo o sustantivo.</p> <p>El significado de la seña depende del tema o contexto en donde se esté utilizando.</p> <p>Esta misma seña puede significar la palabra <u>tijeras</u>, si se utiliza como sustantivo; o puede equivaler a la palabra <u>recortar</u>, si se utiliza como verbo.</p>	<p><i>Tijeras o recortar</i></p> 	
<p>Origen motivado histórico.</p> <p>Para cada seña establecida por la Comunidad Sorda se tiene un antecedente de la misma. Este referente se establece por la imagen que la palabra o el concepto, representa en la mente del colectivo Sordo.</p> <p>La seña del sustantivo <u>mujer</u>, se asocia al cintillo de los sombreros que antes utilizaban las mujeres, y el de <u>hombre</u>, a la barba que usualmente utilizan.</p>	<p><i>Mujer</i></p> 	<p><i>Hombre</i></p> 
<p>Señas que evolucionan con el tiempo.</p> <p>Algunas señas eran de fácil comprensión, incluso para quienes no conocieran la LSM, y han ido cambiando para hacer más rápida y menos complicada la manera de señar por parte de los Sordos(as).</p> <p>El número 6 antiguo tenía un significado más transparente antes, a comparación del utilizado en la actualidad.</p>	<p><i>Número 6 antiguo</i></p> 	<p><i>Número 6 moderno</i></p> 
<p>Misma palabra, señas diferentes.</p> <p>En ocasiones se tiene una misma palabra en español pero la seña cambia dependiendo de lo que se está hablando.</p> <p>Un significado puede ser la palabra <u>pegar</u> utilizando pegamento para unir dos hojas de papel, y otra la palabra <u>pegar</u> para referirse a un golpe físico en las nalgas.</p>	<p><i>Pegar (pegamento)</i></p> 	<p><i>Pegar (golpe)</i></p> 

<p>No hay conjugación de verbos.</p> <p>En la LSM sólo existen tres tiempos gramaticales: presente, pasado (pretérito) y futuro del indicativo. No hay oraciones condicionales, gerundio, pasado participio, subjuntivo o tiempos compuestos, como pretérito perfecto compuesto. Sin embargo, cuenta con otros recursos que pueden ser utilizados para expresar lo anterior.</p>	<p><i>Hoy</i></p> 	<p><i>Pasado</i></p> 	<p><i>Futuro</i></p> 
<p>Señas similares.</p> <p>Como la ASL, la LSF y la LIBRAS, son lenguas hermanas de la LSM, comparten algunas señas similares o muy parecidas entre ellas. Estas señas son iguales a las de la LSM: la seña de <u>help</u>, corresponde a la de <u>ayudar</u>; <u>téléphoner</u>, a la de <u>llamar por teléfono</u>, y la de <u>marido</u>, a la de <u>esposo</u>.</p>	<p><i>Help (ASL)</i></p> 	<p><i>Téléphoner (LSF)</i></p> 	<p><i>Marido (LIBRAS)</i></p> 
<p>Variaciones por la edad del señante.</p> <p>Las señas van evolucionando a través del tiempo, al igual que las personas quienes las utilizan. La seña de <u>mujer (joven)</u> es utilizada por personas jóvenes, mientras que la de <u>mujer (adulto)</u>, por personas adultas. Ambas señas son utilizadas con el mismo significado.</p>	<p><i>Mujer (joven)</i></p> 	<p><i>Mujer (adulto)</i></p> 	
<p>Se agrega el género y el número a la seña.</p> <p>En LSM en su mayoría, las señas de sustantivos hacen referencia al género masculino en singular, a menos de que se especifique algo diferente. En el ejemplo siguiente se especifica el sustantivo <u>maestro</u>, luego se agrega <u>mujer</u> para el género femenino y, por último, <u>mucho</u>, para expresar el plural.</p>	<p><i>Maestras</i></p> 		
<p>Regionalismos.</p> <p>Las señas cambian un poco, o mucho, dependiendo del lugar o comunidad en donde se utilicen. En ocasiones hay más de una seña para una sola palabra en español. La palabra mañana, se seña diferente en la ciudad de Zacatecas, en la ciudad de Monterrey, y en Yucatán.</p>			
<p><i>Mañana (Zacatecas)</i></p> 	<p><i>Mañana (Monterrey)</i></p> 	<p><i>Mañana (Yucatán)</i></p> 	

FUENTE: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por Lorena Salazar Frías; Jauvert (2015, mayo 19), Signed With Heart (2017, mayo 4), Arellano (2019, enero 11), Arellano (2020, febrero 6) y Wikisigns (2020). Imágenes de la autora.

Además de las particularidades anteriores, se advirtieron algunas otras más:

1) No hay una seña para cada palabra en español, o viceversa, esto es, no todas las palabras tienen una seña. En ocasiones es necesario utilizar varias señas para explicar un concepto, ya que la Comunidad Sorda aún no ha establecido una seña concreta. Lo mismo sucede con la LSM, pues hay señas que no tienen una traducción literal al español, pero en la Comunidad Sorda se utilizan con frecuencia.

2) Uso del espacio. El espacio funge también como indicador para cambiar de perspectiva sobre algún tema en específico, es decir, de sujeto que se expresa o de espacio físico espacial en donde se desarrolla una acción, o el tiempo (presente, pasado o futuro) de la misma.

3) Se comienza estableciendo el tiempo, tema y persona(s). Al inicio de cualquier comunicación se establece el contexto. Asimismo, se aclara cuando se cambia de tema, esto con el objetivo de ser más puntuales y específicos(as) en el mensaje que se transmite o se recibe.

4) La o las señas no tienen que hacerse con una mano determinada. Las señas pueden ejecutarse con cualquiera de las dos, eso dependerá de la persona quien las esté usando. Si la persona es diestra utilizará la mayor parte del tiempo la mano derecha para representarlas o ponerla en una posición dominante, si la persona es zurda hará lo conducente, pero con la mano izquierda.

En este sentido, como se puede apreciar, las lenguas de señas cumplen con todo lo necesario para ser consideradas como lenguas ya que, además, tienen su propia evolución semántica. Éstas coadyuvan tanto a la comunicación entre los Sordos y Sordas, como a su desarrollo cognitivo, emocional e integral.

### 1.2.3. Diccionarios de LSM

El tema de los diccionarios o manuales es también muy importante. Conviene subrayar que reflejan, desde el mismo título, la evolución de la concepción de la LSM a través del tiempo. Algunos se refieren a ella como: Español signado de México, Lenguaje manual, Lengua de señas para sordos o Lenguaje mexicano de señas. Es notable también que algunos se denominan manuales y otros diccionarios.

Hasta junio de 2020, se contaban con diez manuales publicados desde 1983 hasta el 2017, en su mayoría editados por la SEP y Editorial Trillas. Para 2017 el *Diccionario de Lengua de Señas Mexicana de la Ciudad de México* (Escobedo, 2017), era el más reciente, y el que tenía mayor aceptación en la Comunidad Sorda de la República Mexicana. También existía un diccionario en línea, en el cual se podían consultar señas de diferentes partes del mundo, llamado *Wikisigns Sign Language Dictionaries of the World* (Wikisigns, 2020). Véase la Tabla 10.

En algunos manuales y diccionarios, se puede encontrar el origen histórico de la LSM, personajes importantes dentro de la Cultura Sorda, y explicación de la configuración de las señas; pero, otros comienzan directamente con las señas, sin describirlas, o utilizan el español señado. Al momento de elegir cualquiera de ellos, se tiene que ser muy cuidadoso(a), a menos de que, con anterioridad, se busque ese contenido específico. Otros diccionarios utilizan señas que no se pueden aplicar en toda la República Mexicana, como es el caso del diccionario de la LSMY, el cual puede ser consultado en su página web (Proyecto Lengua de Señas Maya Yucateca, 2019).

Tabla 10. Dictionarios o manuales de LSM y español

Autor(es) y año	Nombre y datos
María Esther Serafín de Fleischmann S/F.	<i>Estrategia Pedagógica para la Enseñanza de Español Signado de México.</i> México: Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa.
Donna Jackson Maldonado; Hortensia García y Lanz; Gloria Arango Mejía (1983).	<i>Mis primeras señas: una introducción al lenguaje manual.</i> México: SEP.
María Teresa Calvo Hernández (2004).	<i>Diccionario Español - Lengua de Señas Mexicana. DIELSEME. Estudio introductorio al léxico de la LSM.</i> México: SEP.
Luis Armando López García; Rosa Rodríguez; María Zamora; Susana San Esteban (2006).	<i>Mis manos que hablan. Lengua de señas para sordos.</i> México: Trillas.
María Esther Serafín de Fleischmann (2011).	<i>Diccionario de Lenguaje mexicano de señas.</i> México: Trillas.
María Esther Serafín de Fleischmann y Raúl González Pérez (2011).	<i>Manos con voz. Diccionario de lengua de señas mexicana.</i> México: CONAPRED.
María Esther Serafín de Fleischmann (2014).	<i>Lenguaje manual. Aprendizaje del español signado.</i> México: Trillas.
Erendira Cortés Andrade; Liliana Pérez Ronquillo y Jorge Ricardo Caram Taja Col (2014)	<i>Manual de Lengua de Señas Mexicana.</i> México: Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Municipio de Puebla.
María Esther Serafín de Fleischmann (2012).	<i>Hago señas, juego y aprendo.</i> México: Trillas.
Cesar Ernesto Escobedo Delgado (Coord. y Ed.) (2017).	<i>Diccionario de Lengua de Señas Mexicana de la Ciudad de México.</i> México: Gobierno de la Ciudad de México.
Sign Language Dictionaries of the World (Wikisigns, 2020).	<i>Wikisigns Sign Language Dictionaries of the World.</i>

FUENTE: Elaboración propia a partir de la información obtenida de Libre Acceso A.C. (2019) y Compartir Signos (2019).

Bajo la consideración de que existen similitudes entre las señas de diferentes estados, es verdad que no todos los Sordos o Sordas están dispuestos a incorporarlas en su vida diaria. Así como los y las hablantes de una lengua oral, generan cierta aprobación para utilizar una palabra y le dan significado, con el paso del tiempo se formaliza su aceptación por parte de la Real Academia de la

Lengua Española (RAE), lo mismo sucede con la Comunidad Sorda (Verge Science, 2018, diciembre 11).

En este sentido, es importante señalar que una persona oyente no puede establecer una seña nueva, sería como si un(a) extranjero(a), con poco conocimiento del español, quisiera imponer una palabra a la comunidad de mexicanos(as), sólo porque le parece apropiada (Verge Science, 2018, diciembre 11).

Más aún, hay que tomar en cuenta el constante préstamo e intercambio de señas al interior de la República Mexicana. La LSM también está en incesante cambio, ya que la transforman sus usuarios en el día a día. De igual forma coexiste con la LSMY y ASL (principalmente las personas que viven en los territorios cercanos a los EUA) y el español; todo influye para su modificación (Cruz, 2008).

Otro aspecto a señalar sobre el manejo de los manuales por parte de las personas oyentes, es que se piensa en aprender las señas por separado. Es acertado decir que las señas vienen a ser el vocabulario de la misma lengua, pero éstas no lo son todo; se tiene que aprender el acomodo gramatical de la LSM. Se debe respetar el espacio para señar, los gestos, expresiones de la cara, movimiento del cuerpo y/o partes del cuerpo.

Se recordará una vez más, que la LSM es una lengua con características similares a cualquier lengua oral, y no merece ser denigrada utilizando el español señado, por quienes se les hace complejo su aprendizaje<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> Véase un ejemplo de español señado en el apartado 2.1. *Educación rehabilitatoria: palabra complementada, comunicación bimodal y dactilología.*



#### 1.2.4. Intérpretes de LSM

Se empezará con la definición de intérprete en lengua de señas.

Aquella persona que explica a otras, en una lengua que entienden, lo dicho en otra que les es desconocido. El intérprete conecta los mundos por que entiende a esos mundos. Está conectado a los mundos que interpreta. Explica los significados de las ideas de un idioma a otro (Peña & Magaña, 2014, junio 11).

Nótese que se ha hecho alusión a la figura del intérprete y no a la de traductor, sus tareas son diferentes. Véase la siguiente tabla.

*Tabla 11. Diferencias entre intérprete y traductor o traductora*

<b>Intérprete</b>	<b>Traductor o traductora</b>
No tiene registro de ninguna lengua.	Tiene un registro de ambas lenguas.
Se trabaja a tiempo real y de forma inmediata.	Dispone de un plazo de tiempo para entregar su traducción.
La inmediatez de la interpretación no permite hacer consultas de ningún tipo.	Dispone de tiempo para documentarse y consultar diferentes materiales.
Se debe tener gran fluidez y dominio de ambas lenguas.	Debe dominar la lengua de partida, pero su especialidad es la lengua de llegada.
Siempre está en contacto e interacción con otras personas.	El trabajo puede ser solitario y personal.

FUENTE: Elaboración propia a partir de la información de Siré (2016).

Para que un(a) intérprete se desempeñe de manera profesional, debe de cubrir con ciertos requisitos. En la República Mexicana, existe un único documento con validez oficial que los especifica, la *Norma Técnica de Competencia Laboral de Prestación de servicios de interpretación de la lengua de señas mexicana al español y viceversa. Intérpretes certificados en el estándar de competencia EC0085* (Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), 2009). Fue elaborado en 2009 por el Consejo Nacional

para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONADIS), y respaldado por CONOCER.

Se resalta que, hasta 2020, tal documento no había tenido ningún tipo de modificación, adición o actualización, a pesar de que en el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018 (PNDIPD 2014-2018), se proclamó fortalecer la participación de las personas con discapacidad, a través de su actualización y del diseño e implementación de programas de formación y certificación de intérpretes en LSM (PNDIPD 2014-2018, 2014). Se hace mención de este programa, ya que es el último que se tenía, se esperaba que el CONADIS elaborara el PNDIPD 2019-2024 para dar seguimiento al mismo, pero hasta junio de 2020 no lo había hecho.

Aunado a esta Norma (CONOCER, 2009), se deben de considerar ciertos aspectos generales y de ética profesional. Véase la siguiente tabla.

*Tabla 12. Requisitos generales y código de conducta para intérpretes de LSM*

<b>Requisitos generales</b>	<b>Código de conducta profesional</b>
Tener estudios mínimos de bachillerato o equivalente	Explicar las veces que sea necesario hasta que el receptor comprenda el mensaje
Mostrar competencias, conocimientos y habilidades del servicio	Desenvolverse bajo una conducta adecuada y de respeto y evitar conductas inapropiadas
Contar con competencia comunicativa y lingüística de LSM y español	Utilizar vestimenta obscura, sin aretes, relojes, collares o accesorios
Conocer las variaciones regionales, dialécticas y gramaticales de la LSM y español	Trabajar en equipo con otros intérpretes, ya que si un evento dura más de 1 hora, se debe cambiar de intérprete cada 15 minutos
	Tener un alto grado de profesionalidad al reconocer cuáles temas domina o cuáles no
	Ofrecer alternativas de solución frente a situaciones variadas
	Que la interpretación sea fiel a lo que se expresa
	No estar acompañado durante la interpretación
	Ser imparcial y no expresar su opinión
	Ser amable y tener un trato cordial
	Estar en constante formación
	Guardar la confidencialidad
	Ser puntual

FUENTE: Elaboración propia a partir de la información de Conadismexico (2012, diciembre 19).

Aunque las regulaciones para las y los intérpretes son claras, y las propuestas para su formación respetan la LSM, la realidad es otra. Según Manríquez<sup>57</sup> en 2019, a nivel nacional habían menos de ochenta intérpretes certificados(as) para todo el país, es decir, la Comunidad Sorda continúa sufriendo de discriminación, y sus derechos humanos son violados continuamente por no contar con intérpretes calificados cuando acuden a instancias de justicia, entre otras circunstancias (Notimex TV, 2019, noviembre 28).

Incluso Maya<sup>58</sup>, declara con preocupación que en México, existen dos grandes problemas que no se han atendido hasta la fecha: el primero, es que no hay una formación profesional para las y los intérpretes de señas por parte de la SEP, o de alguna universidad con servicios de interpretación en lengua de señas, por consiguiente la formación es de manera empírica, o con las y los intérpretes de lenguas orales. El segundo, es que no se reconoce el servicio profesional de la o el intérprete de lengua de señas, pues se le ve como una persona que ayuda a

---

<sup>57</sup> Abraham Daniel Manríquez Santiago. Doctor en Derecho con más de 15 años de experiencia en el sector social, público y privado, especializado en temas de derechos humanos, de autor, propiedad intelectual, corporativo, discapacidad, salud, medios alternos de solución de controversias, uso de Tecnologías de la Información y Comunicación, gestión cultural, de proyectos y política, cabildeo con el Gobierno y la iniciativa privada. Desde joven se convierte en activista en pro de los derechos de grupos en situación de vulnerabilidad. Presidente honorario del Instituto Mexicano de Lengua de Señas A.C. (IMELSAC), contribuyendo al empoderamiento de la Comunidad Sorda, a través de proyectos inclusivos y de difusión de la LSM (Linkedin, 2020a).

<sup>58</sup> Eduardo Daniel Maya Ortega. Desde 1988 ha trabajado como intérprete para diferentes asociaciones de Sordos del país. Miembro del Grupo Técnico de Expertos en el Sector (GTES), para la creación de la *Norma Técnica de Competencia Laboral de Prestación de servicios de interpretación de la lengua de señas mexicana al español y viceversa. Intérpretes certificados en el estándar de competencia EC0085*. Intérprete certificado por CONADIS/CONOCER. Intérprete de LSM para el Canal del Congreso, en el programa Noticias del Congreso, Sesiones ordinarias y extraordinarias del Senado de la República y Honorable Cámara de Diputados, del Tribunal Electoral de la Ciudad de México y el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación durante las sesiones ordinarias. Coautor del *Manual del Intérprete Judicial en México*. Intérprete del Presidente de la República Andrés Manuel López Obrador, en sus conferencias de prensa matutinas. Presidente de la Asociación de Intérpretes y Traductores de Lengua de Señas de la República Mexicana A.C. (AIT-LS) (Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, 2020b).

un(a) pobrecito(a) sordo(a) y no como una carrera para la cual se necesita preparación (Capital 21, 2019, septiembre 23).

Además de estos desafíos para la profesionalización de la interpretación, Fundación Italia Morayta (2017) señala que se carece de un marco jurídico mediante el cual se regule a la profesión, y ello propicia que se presente una discriminación directa, ya que "las personas involucradas no quieren invertir en audio descripción y subtítulo para sordos" (Fundación Italia Morayta, 2017, p. 91), y hay problemas estructurales, porque "hay demasiados cursos de lengua de señas sin tener estandarizados sus programas, cursos que en nueve meses llegan a nivel 'avanzado' y, por consiguiente, se ofertan como intérpretes" (Fundación Italia Morayta, 2017, p. 92).

Por si fuera poco, no hay instituciones certificadoras nacionales, aunque en México existen dos instancias que tratan de cubrir esta función: la Universidad Tecnológica Santa Catarina (UTSC), en Nuevo León y la colaboración entre la UNSM y la AIT-LS, estas últimas respaldadas por la Asociación Mundial de Intérpretes de Lengua de Señas (WASLI, *World Association of Sign Language Interpreters* por sus siglas en inglés,) y a la WFD.

Tanto la UTSC como la unión UNSM y AIT-LS, se caracterizan por un alto nivel de exigencia a las y los aspirantes y, además, por implementar exámenes con altos costos. Los y las solicitantes tienen que cubrir lo mencionado en el Tabla 10 además de los requisitos generales y código de conducta para intérpretes de LSM, y por añadidura, tener un pleno dominio de los aspectos teóricos y prácticos que vienen ligados con su desempeño profesional. Véase la siguiente tabla.

Tabla 13. Aspectos prácticos y teóricos para intérpretes de LSM

Aspectos prácticos	Aspectos teóricos
Acuerda con el usuario las condiciones del servicio de interpretación.	Conocimiento de Lingüística, Sociolingüística, Psicolingüística, Probabilística, Estratégica, Discursiva, Interactiva de conversación en español y LSM.
Verifica las condiciones físicas del espacio.	Conocimiento de Paralingüística, Kinética, Proxémica, Pragmática Ejecutiva y Sociocultural, para Interpretación de LSM.
Verifica las condiciones de sonido en el lugar donde se prestará el servicio de interpretación.	Conocimiento de técnicas de interpretación, neologismos en LSM, tipos y clasificación de la sordera y tiempos en los que se debe de solicitar apoyo de un relevo.
Interpreta de LSM a español y viceversa simultáneamente con la técnica acompañante.	Conocer la historia de interpretación de lenguas orales y señas a nivel internacional y nacional en los últimos veinticinco años.
Interpreta mensajes simultáneamente en plataforma.	Historia, cultura y valores de la comunidad sorda en México: concepciones sobre la persona Sorda, su comunidad, diversidad y cultura.
Interpreta el mensaje simultáneamente de forma masiva.	Marco jurídico y normativo de la interpretación de la LSM; Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; Convención sobre los Derechos para las Personas con Discapacidad; Ley General de las Personas con Discapacidad; Ley General de Educación.
Interpreta el mensaje simultáneamente en tecno-conferencia.	Uso de las técnicas de percepción, análisis, comprensión y reproducción de mensajes emitidos en las lenguas de trabajo.
Solicitar ayuda a los técnicos especializados en caso de problema de transmisión.	Conocimiento sobre la elaboración de los testimonios de instrumentos notariales y resoluciones judiciales.
	Protocolos de interpretación utilizados en eventos oficiales.
	Reglas de interpretación de conferencia y tiempos para la interpretación consecutiva.
	Uso de diccionarios, referencias técnicas y fuentes de información.

FUENTE: Elaboración propia a partir de la información de CONOCER (2009).

La certificación tiene una vigencia de cuatro años. Se sabe que en febrero de 2020, se llevaron a cabo acreditaciones a nivel nacional en la Universidad Tecnológica de Chihuahua (UTCH) a cargo de la AIT-LS y la UNSM. De treinta

aspirantes que acudieron de todo el país, sólo ocho obtuvieron la acreditación (Perea, 2020).

Derivado de esta situación, los Sordos y Sordas tienen que conformarse con intérpretes no certificados, a quienes no les pueden exigir mucho, y quienes por si fuera poco, se aprovechan de su vulnerabilidad al no comprender el español. Desde la perspectiva de las personas oyentes cualquiera podría ser intérprete, aunque utilizara español señado o señas de otros estados o municipios; incluso, aquellas personas de quienes se presume que son capacitado(as) para ser intérpretes en las dependencias de Gobierno y atienden directamente al público.

Para 2019 en promedio, las y los intérpretes cobraban entre \$150 (ciento cincuenta pesos 00/100 Moneda Nacional) a \$200 (doscientos pesos 00/100 Moneda Nacional) por hora, y podían darse el lujo de negarse a trabajar, o exigir el pago de viáticos y alimentación. También existían aquellos(as) intérpretes quienes eran respetados(as) por la Comunidad Sorda por ser honestos(as) y respetuosos(as) de su cultura, pero eran mínimos y escasos(as).

Aunque no se trata de un servicio de interpretación, un pequeño logro para la Comunidad Sorda fue el acuerdo mediante el cual en 2018, el Pleno del Instituto Federal de Telecomunicaciones, aprobó y emitió los *Lineamientos Generales de Accesibilidad al Servicio de Televisión Radiodifundida* (DOF, 2018d). En este documento se estableció que los(as) concesionarios(as) de televisión de uso comercial y de Instituciones Públicas Federales, se veían obligados(as) a incluir en sus contenidos, tanto los servicios de interpretación en LSM, como de subtítulaje oculo. Asimismo, deben de difundirse tales servicios ya que, "si existen los

mecanismos de accesibilidad, pero no se dan a conocer, es como si dichos mecanismos no existieran" (DOF, 2018d, p. 7).

## **CAPÍTULO II. PROGRAMAS Y PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN DEL SORDO(A)**

El objetivo de este Capítulo es examinar los tipos de educación que ha recibido el Sordo y la Sorda a lo largo de la historia, tanto en los sistemas de enseñanza formal como desde el ámbito socio-cultural, y revisar los programas, legislaciones y planes existentes, de tal manera que se pueda argumentar que la educación bilingüe-bicultural para la Comunidad Sorda es la mejor vía para su inclusión educativa y social.

Se abordarán los diferentes programas enfocados a la educación de las sordas y los sordos. Se observará cómo, en su mayoría, están diseñados desde la perspectiva rehabilitatoria, la cual se enfoca principalmente en que las personas sordas escuchen y hablen al igual que lo hacen las y los oyentes. En contraposición con esto, se explicará la propuesta de esta intervención, la cual busca fomentar la educación bilingüe-bicultural.

Se comenzará con la educación rehabilitatoria que comprenderá a la palabra complementada, comunicación bimodal y dactilología, métodos enfocados a que, el sordo o la sorda, utilice el español escrito y/o hablado como primera lengua, y de forma accesoria utilice señas, no así la LSM. Enseguida se explicará a qué se refiere la Educación Especial enfocada a las personas sordas, la cual, hasta 2020 estaba en peligro de desaparecer por las nuevas reformas aplicadas a la *Ley General de Educación* (DOF, 2019a).

Se hará alusión a las diferentes leyes y/o programas a nivel internacional y nacional, que de forma directa o indirecta apoyan la incorporación de la lengua de señas al interior de las aulas. De igual forma, se considerará el tema de las



instituciones y personas beneficiadas con programas orientados al apoyo de PcD, ya que, desde su visión, así son clasificadas las personas sordas. Para complementar lo anterior, se discutirá qué se entiende por inclusión cuando se habla de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y la denominada Cuarta Transformación que implementó el Gobierno de la República.

Para terminar, se pondrá a consideración la educación bilingüe-bicultural, la cual es defendida por la Comunidad Sorda, ya que, al ser propuesta por Sordos y Sordas, no especulan, a diferencia de las y los oyentes, sobre lo que en verdad necesitan para acceder a la educación a la que todo ser humano tiene derecho.

### **2.1. Educación rehabilitatoria: palabra complementada, comunicación bimodal y dactilología**

Hasta antes de la reforma de la *Ley General de Educación* (DOF, 2019a) se hablaba de educación regular y de educación especial; estos conceptos cambiaron para llamarse educación inclusiva<sup>59</sup>. La educación regular era la que se proporcionaba en todas las instituciones que integraban el sistema educativo nacional. La educación especial se definía de la misma manera, añadiendo la atención a PcD para quienes se realizaban ajustes razonables (DOF, 2018b).

Para el año 2020, aunque ya no eran utilizados oficialmente los dos primeros conceptos, en el día a día, continuaban mencionándose y causando controversia. Había sordos(as) quienes acudían a escuelas de oyentes (escuelas regulares), y quienes se quedaban en escuelas con personas con diferentes

---

<sup>59</sup> Este concepto y perspectiva, será explicada más ampliamente en el apartado 2.5. *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI)*.

discapacidades, escuelas especiales como los Centros de Atención Múltiple (CAM).

Sin embargo, en ambas predominaba la perspectiva clínica-rehabilitatoria, también llamada oralista. En ésta, las personas sordas tienen discapacidad auditiva y, por lo tanto, deben de volver a escuchar y hablar, para poder integrarse a una sociedad oyente, ya que es lo esperado. Se les educa para distinguir y producir sonidos articulados, para leer los labios, y tener el mismo nivel de competencia comunicativa oral que una persona oyente. Si ellos y ellas no lo hacen, es parte de su fracaso, no de la sociedad que les ha proporcionado todos los adelantos tecnológicos y técnicos que están en sus manos, para que sean exitosos(as).

En consecuencia, se habla de un enfoque monolingüe, en el cual la lengua que las personas sordas tienen que asimilar, es el español hablado y/o escrito. A continuación, se mencionarán algunas contribuciones a la educación de las personas sordas desde la perspectiva oyente. Existen varios métodos que son utilizados en instituciones educativas o de rehabilitación, llamados sistemas aumentativos o complementarios de la comunicación. Los tres más utilizados son: Palabra Complementada, Comunicación Bimodal y Dactilología.

El primero al que se aludirá, será el de la Palabra Complementada, que fue creado en 1967 por el Doctor R. Orin Cornet, vicepresidente de la Universidad de Gallaudet, en Washington; ya en la versión española, se dio a conocer por Santiago Torres, en 1998. Este se ayuda de ocho configuraciones de la mano realizadas en tres posiciones con relación a la cara: a un lado de ella, tocando la

barbilla o la garganta, más la información captada por la lectura labio-facial (Torres, 1991).

Es decir, se habla mirando de frente a una persona sorda, exagerando el movimiento de los labios al pronunciar una palabra, de manera simultánea se mueve y posiciona la mano para especificar el sonido producido, ya sea de una vocal o de una consonante. El movimiento y posición de la mano y los dedos, no corresponde a ninguna lengua de señas, son arbitrarias, y sólo son utilizadas para indicar que la pronunciación de un fonema es diferente de otro, cuando es difícil diferenciarlos por el movimiento de los labios.

Por ejemplo, el acomodo de los labios en la letra e y la letra i, son muy parecidos entre sí; para que una persona sorda identifique a cuál se está refiriendo el o la oyente, posionará la mano en un lugar diferente. Para especificar que se está pronunciando la letra e, la mano se pondrá en la barbilla, al mismo tiempo en que se pronuncia la misma; para puntualizar que se emite la letra i, la mano tocará la garganta. Véase las siguientes imágenes.



FUENTE: Elaboración propia a partir de la información obtenida de Munoz (2015, marzo 31).  
Imágenes de la autora.

Se recomienda que la iluminación no proyecte sombras en el rostro de la o el oyente; que no existan obstáculos que dificulten la visión; que la visibilidad de los labios y cara sea la correcta; no hablar dando la espalda, o de lado; que los

movimientos articulatorios de los labios sean claros y las palabras sean expresadas con un ritmo normal; que el lenguaje utilizado sea el correcto e incluir referentes de lo que se está hablando, para que la o el receptor no pierda la secuencia de la conversación (Velasco & Pérez, 2009).

Otro método es el de la Comunicación Bimodal, introducido en 1978 por Benson Schaeffer. Es bimodal porque se emplea de manera simultánea la lengua hablada y la señada, es decir, una lengua oral-auditiva con una viso-gestual. Empero, la lengua base que determina el orden y la sintaxis, es la oral. En el caso de México, el español hablado es la lengua dominante, mientras que la LSM viene siendo, llanamente, un complemento.

Para ilustrar mejor lo dicho, se muestra la oración: El perro de mi amigo, utilizando una o dos señas para cada una de las palabras. Véase la siguiente imagen. Obsérvese que el artículo definido El, y la preposición de, no tienen seña porque no existen en la LSM, por lo tanto, tienen que ser deletreados. Cabe aclarar también, que el acomodo gramatical responde al del español.

*Imagen 10. El perro de mi amigo*



FUENTE: Elaboración propia. Imágenes de la autora.

Esto es a lo que se había hecho alusión, en el apartado 1.2.3. *Diccionarios de LSM*, cuando se hablaba de español señado o español signado. Se entenderá por español señado a la "transliteración del español al uso de señas, en donde cada

palabra del español corresponde a mayor o menor grado con una seña particular, y se sigue exactamente el mismo orden y estructura del español" (Daniel Lsm, 2016, noviembre 10), en otras palabras, el español señado es español utilizando señas.

Este español señado es aceptado, promovido y utilizado en demasía por las y los docentes oyentes, quienes conocen algo de vocabulario básico de la LSM. Para ellos y ellas, es la forma perfecta para que una persona sorda se apropie de la sintaxis del español, asimismo, les simplifica la comunicación con los y las sordas, ya que una seña inicializada corresponde a una palabra, y no se ven evidenciados al ignorar la gramática propia de la LSM.

Aunado a lo anterior, inventan señas que no son reconocidas por la Comunidad Sorda. Mientras que para los y las oyentes este método es magnífico, para los y las Sordas es catastrófico. Con él se confunden demasiado, ya que no aprenden español, ni tampoco LSM; entorpece en gran medida el aprendizaje de su lengua materna y, en consecuencia, merma su desarrollo cognitivo, cultural y social.

Compárese la oración: El perro de mi amigo, utilizando español señado y la oración: Ese perro mi amigo, utilizando LSM. Véase la siguiente imagen.

*Imagen 11. Ese perro mi amigo*



FUENTE: Elaboración propia. Imágenes de la autora.

En conclusión, la LSM y el español señado son muy diferentes. El uso de este último, provoca múltiples reacciones de indignación y rechazo al interior de la Comunidad Sorda, ya que es la manera en la cual, la o el oyente, deforma y aniquila a la LSM. La siguiente imagen es sólo un ejemplo de entre innumerables mensajes dirigidos a ellos y ellas.

*Imagen 12. Respeto a la Cultura Sorda*



FUENTE. Salazar (2019, septiembre 3).

El último método es el Dactilológico, llamado también Deletreo Manual, Dactilología o Alfabeto Manual. Este consiste, de manera simple, en representar una palabra con cada una de las letras que la componen utilizando las señas del alfabeto en LSM, por ejemplo, la palabra amigo, estaría representada por cada una de sus letras en individual: a, m, i, g, o. Véase la siguiente imagen.

*Imagen 13. Amigo*



FUENTE: Elaboración propia. Imágenes de la autora.

En consecuencia, para poder utilizar este método, se tiene que aprender las señas correspondientes al abecedario y practicar bastante para dominarlo. Como todo, tiene sus ventajas y desventajas; a favor, se puede alegar que el deletreo se utiliza de manera regular en la LSM, para decir nombres propios o de lugares cuando éstos aún no tienen seña consensuada, inclusive, de cosas o conceptos poco comunes. En contra, es que si se deletrea cada una de las palabras de lo que se quiere decir, sería una plática interminable y en exceso agotadora, tanto para la o el emisor(a), como para la o el receptor(a)<sup>60</sup>.

Para llevar a cabo la Dactilología, se utilizará la mano dominante (derecha o izquierda, no importa cuál), a la altura de la barbilla, para que la persona sorda pueda ver de manera paralela la representación de la letra y el movimiento de labios, junto con la cara de la persona oyente (Vilches, 2005).

La recomendación hecha por los y las terapeutas de lenguaje es que, al poner en práctica cualquier método de los anteriores para enseñar a hablar al niño, niña y/o joven sordo o sorda, todas y todos los integrantes de la familia tienen que utilizarlo. Esto es, si se está trabajando con la Palabra Complementada, padres, madres, hermanos, hermanas, o cualquier integrante de la familia, quienes estén en contacto con la persona sorda, tienen que aprender las configuraciones y posiciones de la mano. La técnica consiste en hablar y utilizar la mano para diferenciar los sonidos en todo momento de la vida cotidiana. Lo mismo acontecería utilizando la Comunicación Bimodal o la Dactilología.

---

<sup>60</sup> Como se ha podido apreciar en imágenes anteriores, en la LSM, para agilizar la comunicación, se establecen señas que abrevian las palabras para evitar el deletreo.

## **2.2. Educación especial**

Según la información recabada del *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa* (SEP, 2002a) a finales de 1970, por Decreto presidencial se creó la Dirección General de Educación Especial. Para 1980, los servicios de Educación Especial se dividían en dos: los indispensables y complementarios.

Los primeros, estaban conformados por Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y Centros de Capacitación de Educación Especial, los cuales estaban en lugares específicos, separados de las escuelas de educación regular, ya que estaban dirigidos a las niñas, niños y jóvenes con deficiencia mental leve, e hipoacusia.

Los segundos estaban integrados por Centros Psicopedagógicos, Grupos Integrados y Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS). La diferencia consistía, en que éstos últimos prestaban atención a los y las alumnas inscritas en la Educación Básica dentro de las escuelas, y quienes presentaban algún problema de aprendizaje. Existían también centros que evaluaban y canalizaban a las y los niños, como los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC), Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), y Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP).

Asimismo, en el Programa (SEP, 2002a), se señala que a partir de la promulgación de la *Ley General de Educación* en 1993, se promovió la inserción de todos los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares. Como resultado, se transformaron los servicios escolarizados



de educación especial en los CAM, y se establecieron las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), y las Unidades de Orientación al Público (UOP).

Los CAM son "escuelas que ofrecen educación básica y capacitación laboral con recursos especializados a alumnos con discapacidad con y sin necesidades educativas especiales (inicial, preescolar, primaria y capacitación laboral)" (SEP, 2003, p. 53). Existen CAM-básico y CAM-laboral. En el primero, los y las alumnas se integran a su nivel educativo, y son atendidos(as) por maestros(as) especialistas. En el segundo, se capacita en una formación para el trabajo, para que la integración con la sociedad que lo rodea se dé en iguales condiciones.

Para 2019, en la zona conurbada Zacatecas-Guadalupe, en el estado de Zacatecas, se tenían considerados ocho CAM-básicos, a donde los padres y madres de familia llevaban a sus hijos e hijas sordas, a falta de institutos educativos especializados en la enseñanza de personas sordas. Algunos de estos centros atendían a niños, niñas o adolescentes con diferentes necesidades, sin dedicarse sólo a las y los sordos. En la página web Portal de educación.com.mx (2019) se puede obtener información sobre su nombre y ubicación.

Otro programa a referirse, es USAER; en este trabajan especialistas capacitados(as) en conjunto con él o la maestra de grupo, orientándole sobre qué estrategias pedagógicas utilizar para atender las necesidades educativas especiales de los y las alumnas. En 2019, en Zacatecas, existían veintiséis USAER, distribuidos en la zona conurbada Zacatecas-Guadalupe (Portal de educación.com.mx, 2019).

Las UOP, por otra parte, tienen la función de orientar sobre la mejor opción educativa para aquellos alumnos y alumnas de Educación Especial, que lo soliciten. Del mismo modo, establece vínculos con instituciones que apoyan la integración educativa, laboral y/o social, favoreciendo la integración con la sociedad (SEP, 2003). No se encontró ninguna UOP en Zacatecas, sin embargo, se localizó un Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE), el cual realiza las mismas actividades que el primero (SEP, 2002b).

Habría que señalar también, que existen Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED), los cuales fueron establecidos en 2009. Los CAED fueron pensados como un bachillerato no escolarizado, a cargo de la Dirección General de Bachillerato (DGB). No se establece un tiempo determinado para concluir los estudios, es gratuito, no importa la edad, se otorgan becas, el certificado de estudios cuenta con validez oficial y, además, cuenta con equipo y material didáctico como textos en Braille, y un glosario en LSM, para explicar los conceptos principales de los veintidós módulos del Plan de estudios (SEP, 2002b).

En 2019, según la DGB, en el estado de Zacatecas se encontraron cinco CAED. Uno en Fresnillo, dentro del Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial 062 (CECATI); otro en Jerez, dentro del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios 114 (CETis); uno más en Jalpa, dentro del CETis 147; el de Zacatecas, dentro del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios 023 (CBTis); y en Guadalupe, dentro del CETis 113 (Dirección General de Bachillerato, 2019).

En éste último, se tenían clases de lunes a viernes durante el turno matutino, con duración aproximada de seis horas diarias. Algunos alumnos y

alumnas requerían de más tiempo o menos, dependiendo de su avance personal. Se les aplicaban exámenes parciales, los cuales ellos y ellas mismas solicitaban, aunque se aclara que eran exámenes estándar de opción múltiple, los cuales no estaban diseñados de manera particular de acuerdo con su nivel de comprensión del español.

Fuera del estado de Zacatecas hay otras ofertas educativas, las cuales son públicas o privadas, y atienden a todas las discapacidades juntas, como la motriz, visual, auditiva, psicosocial o intelectual, y ofrecen educación preescolar, primaria, secundaria, preparatoria o universidad. En la página web Deaf Tech (2019), se pueden consultar algunas de ellas con mayor facilidad. Como la información de la página se actualiza constantemente, el nombre o número de escuelas disponibles puede variar, pues depende del momento de consulta.

En abril de 2020, se encontró un total de treinta y tres escuelas. Se aclara que éstas no se dedican con exclusividad a la enseñanza de las personas sordas y entre ellas no se incluyeron los CAM, USAER o CAE. Véase la siguiente imagen.

*Imagen 14. Escuelas que atienden a personas sordas en México*



FUENTE: Elaboración propia a partir de la información de Deaf Tech (2019).

A pesar de que existen múltiples y variadas opciones de estudio para los Sordos y Sordas, éstas no se adecúan a sus necesidades. En contraste con las escuelas que existen en la CDMX, o en Querétaro, en el estado de Zacatecas no se cuenta con ninguna. En los CAM que hay dentro de la zona conurbada de Zacatecas-Guadalupe, algunos maestros y maestras de Educación Especial no dominan la LSM, muchas veces utilizan el español señado, o prefieren los métodos de oralización.

Además, es común que los Sordos y Sordas se sientan ignorados(as) cuando están integrados con personas que tienen problemas motrices o intelectuales, porque son a ellos y ellas a quienes los y las docentes prestan mayor atención. Lo mismo sucede en los CAED, por lo regular se pasan la mayor parte del tiempo copiando conceptos en español, cuyo léxico no comprenden porque no se los explican, y se frustran al sentirse aislados o comparados, por lo cual, en último momento desertan.

Escasos son los Sordos o Sordas con capacidad económica la cual les permite salir a estudiar a otro estado, y mucho menos, quienes ingresan a escuelas en el extranjero. Es común que prefieran aprender cosas nuevas transmitidas y difundidas por la Comunidad Sorda, a pesar de considerarse educación informal.

En cuanto al sustento jurídico de este tipo de educación, ha tenido cambios recientes. El 1 de diciembre de 2018, Andrés Manuel López Obrador, tomó posesión como presidente constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, y de inmediato anunció reformas en muchos ámbitos. El 6 de diciembre de 2018, la senadora electa por el principio de primera minoría por el estado de Zacatecas,

Claudia Edith Anaya Mota, presentó ante el Senado de la República un proyecto de iniciativa mediante el cual se reformaron diversas disposiciones de la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, y de la *Ley General de Educación*. Tal iniciativa a la letra decía:

La educación especial es un esquema auxiliar de la educación inclusiva de carácter temporal, optativo, voluntario y excepcional para atender las necesidades especiales de alumnos con discapacidad, así como aquellos con aptitudes sobresalientes o talentos específicos, con la finalidad de incorporarlos a la educación regular.

Se favorecerá la incorporación de los alumnos con discapacidad 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 (Senado de la República, 2018, p. 41).

Durante el año 2019, se especuló bastante en torno a la desaparición de todos los servicios de Educación Especial en sus diferentes modalidades. El 30 de septiembre de 2019, se decretó una nueva modificación al Artículo 3º constitucional, de tal manera que el concepto de Educación Especial desapareció, y se adoptó el de Educación Inclusiva. En lo que respecta a las instituciones, hasta marzo de 2020, se ofertaban todos los servicios mencionados, sin modificaciones substanciales, incluso seguían recibiendo apoyos<sup>61</sup>.

Para concluir este apartado, hay que decir que es necesario ampliar la capacidad de todos los sistemas educativos para permitir el desarrollo lingüístico, emocional, social y académico de los Sordos y Sordas, más allá del lugar o escuela en donde se les pueda recibir.

---

<sup>61</sup> Se amplía la información en el apartado 2.4. *Programas a favor de la educación*.

### **2.3. Leyes a favor de la educación para sordos y sordas**

En junio de 2020 se encontró una ley y un programa que hacían alusión directa a la educación bilingüe para el sordo y sorda. En la *Ley Federal de la Cultura del Sordo* (Cámara de Diputados, 2001) como: Sistema Nacional de Educación Pública Bilingüe para Sordos. Y en el PNDIPD 2014-2018 (2014) como: Modelo de Educación Bilingüe. Este último fue elaborado por el CONADIS, bajo las directrices previstas en el *Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018* (Gobierno de la República, 2013); en el caso de la Ley, fue presentada por la Diputada Lorena Martínez Rodríguez del grupo parlamentario del Partido Revolucionario Institucional (PRI) en 2001.

El 23 de enero de 2020, el CONADIS convocó a formar la Asamblea Consultiva. De acuerdo con la convocatoria podía participar cualquier Organización que tuviera como objetivo principal mejorar la calidad de vida de las PcD. El 18 de marzo del mismo año, veintiséis asociaciones fueron seleccionadas; de esas solo una representó a la Comunidad Sorda: Asociación de Sordos Incluyentes del Estado de Morelos y LSM A.C., pero del estado de Zacatecas, no hubo ninguna representación (CONADIS, 2020, marzo 18).

Lo anterior toma relevancia, ya que, en junio de 2020, el PNDIPD 2014-2018 (2014) no se había modificado o actualizado por parte del actual Gobierno, a pesar de que sólo cubría el periodo de 2014-2018. Respecto a la *Ley Federal de la Cultura del Sordo* (Cámara de Diputados, 2001), ya han pasado diecinueve años desde su expedición y, por lo que se ha investigado, no se le ha tomado en cuenta en el ámbito educativo.

Al respecto, Álvarez<sup>62</sup>, representante de la Comunidad Sorda en México, aclara que, en 2005, estuvieron en mesas de negociación las y los representantes de la gran mayoría de las Asociaciones de Sordos de la República Mexicana, y la Comisión de Atención a Grupos Vulnerables de la LVIII Legislatura, encabezada por la Diputada Lorena Martínez Rodríguez (Office of Support Services for Inclusive Education. Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui (OSSIE UPSRJ), 2018, septiembre 30).

Según Álvarez (OSSIE UPSRJ, 2018, septiembre 30) las y los diputados ahí reunidos les plantearon a las y los representantes de la Comunidad Sorda, dos opciones. Elección uno: la Comunidad Sorda continuaba su lucha por el reconocimiento de la *Ley Federal de la Cultura del Sordo* (Cámara de Diputados, 2001), pero, de antemano, les dijeron que no sería aprobada, ya que excluía a todas las PcD a excepción de las y los sordos.

Elección dos: respetar y aceptar la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* (DOF, 2018c), en donde vendría un pequeño apartado mencionando tres aspectos: el reconocimiento de la LSM, la necesidad de intérpretes y la educación bilingüe para la y el sordo. La Comunidad Sorda, desde entonces, ha venido confiando en el cumplimiento de esta última Ley en detrimento de la suya propia.

---

<sup>62</sup> Alejandra Álvarez Hidalgo. Elegida como Personaje de la semana por el CONADIS, el 27 de mayo de 2019. Pasante de Pedagogía en la Licenciatura en Pedagogía en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), Facultad de Filosofía y Letras en la UNAM. Integrante de la Red de Estudiantes y Egresados con Discapacidad de la UNAM (REED-UNAM). Asesora de Mejora Educativa en el Modelo de Educación Bilingüe, Dirección de Educación Especial de la Ciudad de México, impartiendo clases de LSM y las estrategias técnico-metodológicas. Promueve estrategias específicas para favorecer los aprendizajes y tener acceso a la lectura y escritura en los alumnos(as) sordos(as). Activista Sorda, y miembro del Movimiento de Defensa de la Educación Bilingüe de los Sordos (MEBISOR), movimiento de las asociaciones nacionales y estatales de Sordos y Sordas, así como líderes de opinión de la Comunidad Sorda (Conadis\_mx, 2020, junio 2).

En 2019, Álvarez (OSSIE UPSRJ, 2018, septiembre 30) explicó que durante dos años estuvieron en reuniones constantes las y los representantes de Asociaciones de Sordos de toda la República Mexicana, para fundamentar y estructurar la *Iniciativa con Proyecto de Reformas para la Educación pública bilingüe del Sordo* (MEBISOR, 2019).

Aunado a lo anterior, cuando la Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos, de la Cámara de Diputados Federal, convocó a las audiencias públicas para la reforma de la *Ley General de Educación* (DOF, 2018b), MEBISOR, CoPeSor y UNSM, acudieron para presentar la iniciativa. Sin embargo, con impotencia, ella declara que se pidió que se reconociera la Educación bilingüe, pero las y los diputados no lo aprobaron y sólo asentaron la enseñanza de la LSM y español; que, como ya se analizó en este Capítulo, no es lo mismo (La marcha Nacional, el día 25 de octubre, 2019, octubre 16).

Al mismo tiempo que aconteció lo anterior, MEBISOR solicitó a las diferentes Asociaciones de Sordos de cada estado del país, entregara su propia iniciativa de Ley a las respectivas Cámaras de Diputados locales. En Zacatecas, la presidenta de OSEZ, Lorena Salazar Frías, buscó quién la recibiera y la respaldara. Luego de hacer varias solicitudes, la única quien aceptó, fue la Diputada por representación proporcional Emma Lisset López Murillo, del Partido Acción Nacional (PAN).

Desde el 5 de septiembre de 2019, la Diputada tiene en sus manos la propuesta de iniciativa de ley, pero ya no ha tenido contacto con la Organización. De igual manera, Lorena Salazar, entregó una copia de la propuesta a la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC), Coordinación



Técnica, el 17 de junio de 2019, pero, tampoco, hasta marzo de 2020 se le había dado seguimiento.

De las Leyes, a nivel federal y estatal, cuatro obligan a la enseñanza de la LSM en las escuelas; cuatro mencionan el uso de la LSM para la enseñanza del sordo; dos recalcan la importancia de la ayuda de intérpretes de LSM y español; una exige la preparación y certificación de intérpretes; y por último, una alude a la necesidad de la promoción de la investigación y preservación de la LSM. Véase la Tabla 14.

De la misma manera, el PNDIPD 2014-2018 (2014), en el Objetivo 4. Estrategia 4.2. Líneas de acción 4.2.2., 4.2.3. y 4.2.4., establece que: 4.2.2. Incorporar en la capacitación del personal directivo y docente el conocimiento de LSM; 4.2.3. Impulsar el Modelo de Educación Bilingüe para personas sordas y la enseñanza de la LSM en todos los niveles educativos; 4.2.4. Promover la enseñanza de la LSM como primera lengua a los niños sordos, incluidos los padres (PNDIPD 2014-2018, 2014).

Como se puede apreciar, el reconocimiento, uso y promoción de la LSM, así como la educación bilingüe, están presentes en nuestras legislaciones, y en un programa muy completo, no así en la vida cotidiana de miles de Sordos y Sordas quienes son sometidos a una vida sin lengua, marginación, discriminación y, sobre todo, al olvido.

Tabla 14. Leyes a favor de la educación del Sordo y Sorda

Ley	Descripción de los Artículos
<i>Ley General de Educación</i> (DOF, 2019a).	Capítulo VIII. Artículo 65. Fracción II, III y IV. Para garantizar la educación inclusiva, las autoridades educativas, ofrecerán: II. Facilitar la adquisición y el aprendizaje de la LSM y la enseñanza del español. III. Asegurar que los educandos sordos o sordociegos reciban educación en los lenguajes más apropiados. IV. Asegurar que se realicen ajustes razonables.
<i>Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación</i> (DOF, 2018a).	Capítulo IV. Artículo 15 Quáter Fracción IV. Artículo 15, Sextus Fracción I. Artículo 15 Quáter. IV. Uso de intérpretes de LSM en los eventos públicos; Artículo 15 Sextus. I. La educación para la igualdad y la diversidad dentro del sistema educativo nacional.
<i>Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad</i> (DOF, 2018c).	Título Segundo. Capítulo III. Artículo 12. Fracciones VI, VII, IX y XI. Artículo 14. Artículo 12. VI. Equipar a los planteles y centros educativos con intérpretes de LSM. VII. Incluir la enseñanza de la LSM en la educación pública y privada. IX. Diseñar e implementar programas de formación y certificación de intérpretes de español y LSM. XI. Impulsar programas de investigación, preservación y desarrollo de la LSM. Artículo 14. La LSM, es reconocida oficialmente como una lengua nacional y forma parte del patrimonio lingüístico con que cuenta la nación mexicana.
<i>Ley de Educación del Estado de Zacatecas</i> (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas (POEZ), 2018).	Capítulo Segundo. Sección Segunda. Artículo 48 En educación básica y demás subsistemas de educación las personas con discapacidad podrán elegir cursar sus estudios en escuela regular o en algún otro servicio de atención que preste la Secretaría. La escuela elegida deberá adoptar los ajustes razonables necesarios. Cualquier acto de negativa del servicio educativo será considerado un acto discriminatorio.
<i>Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad del Estado de Zacatecas</i> (POEZ, 2017).	Título Segundo. Capítulo X. Artículo 31. Fracciones V y VI. V. Incorporar docentes y personal con perfil apropiado. VI. Promover la utilización de la LSM.
<i>Ley para Prevenir y Erradicar toda forma de Discriminación del Estado de Zacatecas</i> (POEZ, 2013).	Título Primero, Capítulo II. Artículo 12. Fracciones I y II. Ningún órgano público, estatal o municipal, autoridad, servidor público, persona física o moral: I. Impedirá el acceso a la educación. II. Separará de cualquier centro educativo.
<i>Ley Federal de la Cultura del Sordo</i> (Cámara de Diputados, 2001)	Título Tercero. Artículos 4 y 5. Título Cuarto. Artículo 12. Incisos a) al j). Artículo 4 y 5. Todo sordo tendrá el derecho inalienable a la LSM como su primera lengua. Artículo 12. El Estado creará un Sistema Nacional de Educación Pública Bilingüe para Sordos: a) Se provea a los sordos el acceso inmediato a la LSM. b) Se proporcione el mismo trato a todos los sordos. c) Que sea la LSM la lengua de comunicación. d) La enseñanza del español se hará por medio de su forma lecto-escrita. e) Todo el personal docente domine la LSM desde maternal hasta media superior. f) Se implante un programa de formación y certificación de personal docente sordo. g) y h) Se provea de intérpretes de LSM-español y se hagan adecuaciones en la educación superior. i) Se establecerá cuando menos una escuela bilingüe, en cada Estado de la República. j) Se establecerá una red de internados para sordos.

FUENTE: Elaboración propia a partir de la información obtenida de todas las Leyes antes citadas.

## 2.4. Programas a favor de la educación para sordos y sordas

Para complementar lo anterior, en el transcurso de los últimos meses del 2019 y comienzos del 2020, se llegaron a implementar cambios que podrían considerarse optimistas para el aspecto educativo de las Sordas y Sordos. En el PND 2019-2024 se contemplaron tres programas derivados de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, establecida en la Asamblea General de la ONU el 12 de agosto de 2015 (ONU, 2020).

Son diecisiete ODS en total. En el rubro educativo se enfatiza el Objetivo 4, referente a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante la vida para todos y todas. A su vez contiene diez Metas específicas, de las cuales aquí se citan cinco y que sirvieron para fundamentar los Programas propuestos por el Presidente de la República. Véase la siguiente tabla.

*Tabla 15. Metas del Objetivo 4 de la Agenda 2030 de la ONU*

<b>Meta</b>	<b>Objetivo de la meta para el año 2030</b>
4.1	Velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.
4.2	Velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
4.5	Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.
4.7	Garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.
4.a	Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

FUENTE: Elaboración propia a partir de la información obtenida de ONU (2020).

Como se puede percibir, las Metas 4.5 y 4.a hacen hincapié en la educación de las PcD y en escuelas diseñadas para atender sus necesidades de aprendizaje. Es así como, dentro del PND 2019-2024, se crearon tres Programas específicos, que tratan de cubrir los requerimientos antes mencionados: el Programa Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad Permanente, el Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE), y el Programa Atención de Planteles Federales de Educación Media Superior con Estudiantes con Discapacidad (PAPFEMS). Véase la siguiente tabla.

*Tabla 16. Programas derivados del PND 2019-2024*

<b>Ajustes</b>	<b>Objetivos, beneficiarios y apoyos</b>
Programa Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad Permanente (DOF, 2020a).	<p><b>Objetivo.</b> Otorgar un apoyo económico a las Personas con Discapacidad Permanente que permita contribuir al acceso de una mejor calidad de vida.</p> <p><b>Beneficiarios.</b> Niñas, niños, adolescentes y jóvenes de cero a veintinueve años de edad. Personas indígenas y afroamericanas de treinta a sesenta años de edad. Personas Adultas no indígenas de treinta hasta sesenta y siete años de edad.</p> <p><b>Apoyo.</b> \$2,250 (dos mil doscientos cincuenta pesos 00/100 Moneda Nacional) bimestrales y se entrega mediante depósito directo en tarjeta bancaria.</p>
PFSEE. (DOF, 2019b).	<p><b>Objetivo.</b> Contribuir al fortalecimiento de los servicios de educación especial que atienden alumnado con discapacidad en educación básica.</p> <p><b>Beneficiarios.</b> Escuelas CAM-básico, CAM-laboral, USAER y otras escuelas de educación especial a través de Gobierno del Estado.</p> <p><b>Apoyo.</b> Subsidio anual aplicado para fortalecimiento de agentes educativos, centros educativos equipados y creación de vínculos interinstitucionales.</p>
PAPFEMS. (DOF 2020c).	<p><b>Objetivo.</b> Apoyar a los planteles federales de educación media superior con alumnos con discapacidad que tengan o no CAED.</p> <p><b>Beneficiarios.</b> Planteles federales de educación media superior con alumnos con discapacidad y que tengan o no CAED a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS).</p> <p><b>Apoyo.</b> Económico anual para infraestructura, mobiliario, equipamiento específico, material educativo, gastos de operación y asesores educativos.</p>

FUENTE: Elaboración propia a partir de la información obtenida de los programas citados y el PND 2019-2024 (Gobierno de la República, 2019).

En el Programa Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad Permanente se pone especial énfasis en las PcD jóvenes, indígenas y de descendencia afroamericana, lo cual es digno de celebrarse, aunque se les sigue considerando con discapacidad.

En el estado de Zacatecas existen ochenta comunidades indígenas distribuidas en diecinueve municipios. Éstas son consideradas por el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) y por la Dirección General de Atención a Grupos Prioritarios, como localidades preferenciales para que sus habitantes con discapacidad reciban tal pensión. Donde se encuentran concentradas el mayor número de comunidades indígenas son en los municipios de: Valparaíso con veintitrés; y Pánuco y Fresnillo con doce respectivamente. En el municipio de Guadalupe la única localidad es San José de Tapias (INPI, 2020).

Se hace alusión a esta información ya que no se descarta que en estos lugares se encuentren personas sordas, cuya lengua de señas esté combinada con su lengua indígena o, incluso se tenga una lengua de señas emergente o con una estructura diferente de la LSM. Se buscó algún padrón o registro de personas sordas indígenas recibiendo esta pensión, pero no se encontró nada específico al respecto.

En el PFSEE se continúa mencionando al CAM, USAER y escuelas que atienden a PcD, no así en la *Ley General de Educación* (DOF, 2019a). Los beneficiarios directos son los Gobiernos de cada estado. En el caso de Zacatecas el presupuesto es asignado a la SEDUZAC para que, a su vez, lo distribuya a las escuelas que formalizaron en el sistema su proyecto de mejoramiento. Debido a que para este Programa no se encontró información, se especulan tres cosas: que

el Gobierno del Estado oculta la información, ya que no la ha hecho pública; que ninguna escuela envió proyecto, o que ningún proyecto fue aceptado.

Para el PPFEMS, las únicas escuelas que pueden participar son las federales que cuenten, o no, con un CAED. Una vez más, se resalta que la *Ley General de Educación* (DOF, 2019a) ya no hace mención de los CAED, pero sí son escuelas que pueden recibir apoyo directo de la federación. En Zacatecas figuran siete escuelas beneficiadas, cuatro de ellas cuentan con CAED y tres no, pero dentro de su matrícula se encuentran PcD. No se encontró registro de cuántos alumnos o alumnas con discapacidad tienen y de qué tipo. Véase la tabla 17 ya que ahí se especifican cuáles son.

Antes de continuar es interesante puntualizar tres aspectos referentes a estos programas. Obsérvese primero la definición de PcD, segundo, los beneficiarios de cada programa y por último, el presupuesto asignado a cada uno. Véase la Tabla 17.

Con relación a la definición de PcD, tanto el PFSEE y el PPFEMS, coinciden en que es una persona con deficiencias, y éstas, limitan o impiden, su participación en la sociedad. Sin embargo, para el PFSEE el concepto abarca también a quien tiene autismo o cualquier tipo de trastorno o dificultad, aunque la misma persona no se considere con discapacidad. Desde esta perspectiva entonces, si un(a) sordo(a) se considera integrante de una comunidad lingüística, aún así el programa lo considerará como PcD, es decir, será tratado bajo un enfoque asistencialista rehabilitatorio, y no se le contemplará con la capacidad de alcanzar el mismo nivel educativo que el de una persona oyente.

Tabla 17. Personas con discapacidad, beneficiarios y presupuesto de Programas derivados del PND 2019-2024

<b>Persona con discapacidad (características)</b>	
Programa Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad Permanente	La discapacidad es un término genérico en el que se incluyen un conjunto diverso de restricciones que limitan la interacción en sociedad de las personas que la viven. Deberá presentar certificado médico por institución pública y en la que se señale la discapacidad permanente. Quedará exceptuado de presentar el certificado si la discapacidad es notoria o evidente con la sola apreciación de los sentidos (DOF, 2020a, p. 6).
PFSEE	Es aquella o aquel que tenga deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Para efectos del PFSEE, quedarán incluidos en este concepto, alumnas y alumnos con autismo, trastornos o dificultades que, aunque no se definan como personas con discapacidad, tienen una condición de vida que afecta su interacción social, comunicación, lenguaje, integración sensorial y conducta; por lo que requieren una atención educativa diferenciada, como las personas con discapacidad (DOF, 2019b, p. 3).
PAPFEMS	Aquel/aquella que tiene una deficiencia motriz, mental, intelectual o sensorial (auditiva o visual) de naturaleza permanente, que limita su participación y su ejercicio en una o más actividades de la vida diaria (DOF, 2020c, p. 4).
<b>Beneficiarios de los programas</b>	
Programa Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad Permanente	Nivel estatal: 4,197 personas. De estos 1, 019 originarios del municipio de Fresnillo en el periodo septiembre-noviembre 2019 (Instituto para la Atención e Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2020) Nivel nacional: 815,883 personas (Palacios, 3 de diciembre de 2019).
PFSEE	No se encontró Padrón de beneficiarios. La información no es pública, ni de fácil acceso.
PAPFEMS	Siete escuelas beneficiadas en el estado de Zacatecas. CECATI 130 Guadalupe, CECATI 81 Zacatecas, CECATI 163 Fresnillo, CECATI 62 Fresnillo, CETis 114 Jeréz, CETis 147 Jalpa y CETis 113 Guadalupe (SEP, 2020).
<b>Presupuesto asignado 2020</b>	
Programa Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad Permanente	\$11'900,000 (once millones novecientos mil pesos 00/100 Moneda Nacional) (SHCP, 2020).
PFSEE	\$33'300,000 (treinta y tres millones trescientos mil pesos 00/100 Moneda Nacional) (SHCP, 2020).
PAPFEMS	\$32'500,000 (treinta y dos millones quinientos mil pesos 00/100 Moneda Nacional) (SHCP, 2020).

FUENTE: Elaboración propia a partir de la información obtenida de las referencias citadas.

Para el Programa Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad Permanente el concepto es un tanto vago, ya que, si bien hace alusión a una limitante, menciona que ésta puede ser catalogada a simple vista. Suponiendo que un(a) sordo(a) sin ninguna otra limitante física, solicitara tal pensión, perdería automáticamente la oportunidad, ya que la sordera no es visible.

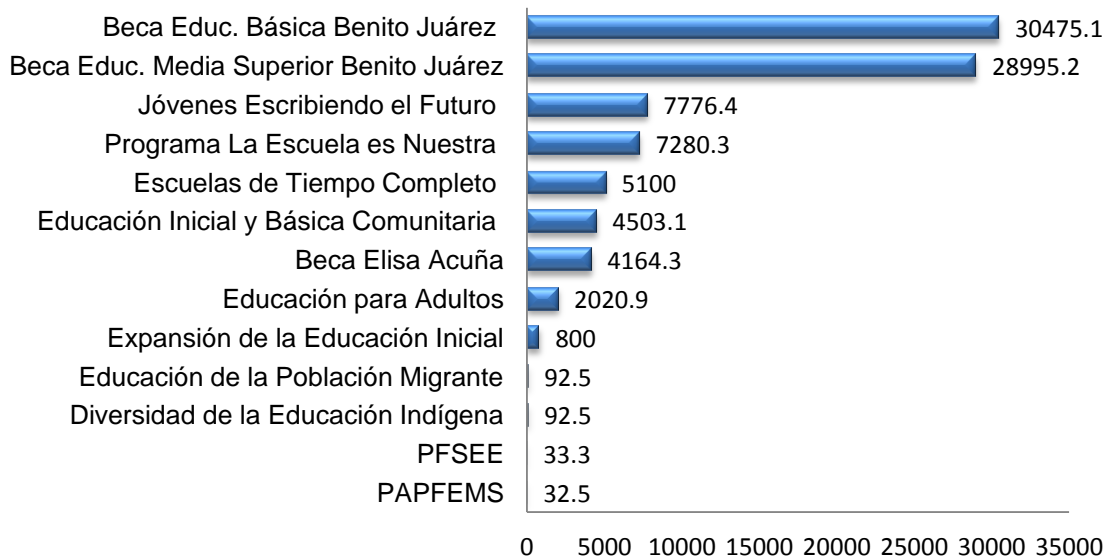
Respecto a las y los beneficiarios se encontró con facilidad la información a nivel federal, no así en el estatal; esto es, está disponible y es de fácil acceso la información para las escuelas beneficiadas por el PPFEMS, junto con el padrón de las pensiones, pero, respecto a los CAM, USAER o Escuelas de Educación Especial de Zacatecas, no se encontró la información en ninguna página oficial de Gobierno del Estado, además de que la información existente sobre otras cuestiones en las páginas, no está actualizada.

Se buscó la información de los padrones para investigar la cantidad de sordos(as) beneficiados(as), sin embargo, a pesar de estar publicados por entidad federativa, nombre y monto recibido, en ningún lugar se especifica qué tipo de discapacidad se tiene. Una vez más, no hay un registro de personas sordas y/o Sordos(as).

Por otro lado, se encuentra el presupuesto asignado. A simple vista, la cantidad puede parecer muy grande, ya que se habla de millones de pesos. Ahora bien, para contextualizar las cifras, se optó por hacer una comparación con los presupuestos asignados para el ejercicio fiscal 2020 de los otros programas educativos. Véase la siguiente gráfica.



*Gráfica 1. Presupuesto asignado a los programas educativos 2020*



FUENTE: Elaboración propia a partir de la información obtenida de SHCP (2020).

Ahora sí, la perspectiva puede ser diferente. La cantidad dedicada a los programas para PcD, es mucho menor que la destinada a los programas para personas indígenas o adultas; además, es estratosféricamente inferior a la dedicada a niños, niñas y jóvenes sin discapacidad. Mientras que a estos últimos se les impulsa a continuar sus estudios, ser propositivos e innovadores, a las personas sordas, que se les clasifica como PcD, se les limita a acudir a escuelas con personal, la mayor de las veces, poco capacitado en LSM. Desde este enfoque, su máximo nivel educativo sería el bachillerato tecnológico, si son afortunados(as).

A nivel estatal se encontró que el Instituto para la Atención e Inclusión de las Personas con Discapacidad, cuenta con seis Programas. Uno de ellos se acerca al aspecto educativo: Becas para niñas y niños con discapacidad que estudian y/o rehabilitan (PROBEER). Las y los beneficiarios del programa son

niños y niñas con discapacidad, menores de dieciocho años, radicados(as) en el estado de Zacatecas, y que estén integrados(as) en un área educativa regular, especial y/o de rehabilitación. Si está inscrito(a) en cualquier programa gubernamental similar, pierde la beca.

El apoyo puede ser de dos tipos: uno monetario, mediante el cual reciben \$500 (quinientos pesos 00/100 Moneda Nacional) cada mes durante un año; y el otro, en especie, mediante el cual reciben la misma cantidad, pero en pañales. (Gobierno de Zacatecas, 2019b).

Se encontró en la página web del Instituto, un padrón de beneficiarios(as) de todos los programas para el estado de Zacatecas. En ella se especifica nombre del beneficiario al igual que la fecha, tipo, características y monto del apoyo, pero, una vez más, en lo referente a los apoyos proporcionados por el Instituto, no se especifica si la persona es sordo(a), el tipo de discapacidad, si es una beca PROBEER, o de otro tipo (Instituto para la Atención e inclusión de las Personas con Discapacidad, 2020).

## **2.5. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI)**

Para concluir este apartado referente a la educación de las personas sordas desde la perspectiva oyente, se dejará en el tintero la última propuesta por parte del Gobierno federal al respecto. El Presidente de la República, Andrés Manuel López Obrador, en su Proyecto de Nación impulsa la Cuarta Transformación. Esta incluye a la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como pilar que reorientará el Sistema Educativo Nacional. Para tal efecto, se crea la ENEI.

Es de llamar la atención que la ENEI, puso como fundamento un nuevo marco jurídico en materia educativa: el amparo directo en revisión 272/2019, el cual expresa:

[...] las autoridades estatales deben fortalecer la educación inclusiva dentro del sistema regular y no así robustecer la educación especial [...] El Estado mexicano debe transitar progresivamente a la plena eficacia del derecho a la educación inclusiva, lo cual resulta incompatible con el mantenimiento de dos sistemas de enseñanza: un sistema de enseñanza general y un sistema de enseñanza segregada o especial [...] Es decir, debe realizarse una transición de un paradigma de educación segregada y especial, hacia uno de educación inclusiva (SEP, 2019, p. 57).

Se recalca porque ésta, es la justificación para que el concepto de Educación Especial en la *Ley General de Educación* (DOF, 2019a), no se utilice, aunado a la iniciativa de reforma propuesta por la diputada Claudia Edith Anaya Mota, mediante la cual se propone que el término, Educación Especial sea utilizada sólo en casos excepcionales. De ahí que el objetivo fundamental de la ENEI es:

[...] convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades (SEP, 2019, pp. 11-12).

La ENEI consta de once distintos componentes los cuales son la base para implementar los ejes rectores y las líneas de acción a seguir, todas ellas a concretarse para el 2024, a cargo de diferentes dependencias y áreas responsables. Los ejes rectores son seis, de los cuales se desplegarán enseguida de forma breve los que hacen referencia, en menor o mayor medida, a la educación de las PcD. Véase la siguiente tabla.

Tabla 18. Ejes rectores y líneas de acción de la ENEI

<b>Eje rector 1. Armonización legislativa y normativa</b>	
<b>Línea de acción</b>	<b>Dependencia y áreas responsables</b>
7. Asegurar la incorporación de personas con discapacidad en el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.	Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USCMM).
11. Ofrecer currículos de educación obligatoria que consideren la diversidad étnica, cultural, lingüística, de capacidades y de género.	SEB. Secretaría de Educación Media Superior (SEMS). Dirección General de Educación Indígena (DGEI).
12. Establecer que cada centro escolar incremente la matrícula de la población con discapacidad, hasta en un 15%.	Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR).
15. Establecer criterios para la certificación de competencias laborales de las y los estudiantes con discapacidad.	DGAIR, CONOCER.
<b>Eje rector 2. Desarrollo de modelos de atención con enfoque inclusivo</b>	
3. Establecer un modelo de atención bilingüe y bicultural para las y los estudiantes con lengua materna o natural distinta al español.	SEB, Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), DGEI, SEMS.
4. Desarrollar metodologías para la enseñanza de lenguas indígenas, de lengua de señas y del español como segunda lengua.	SEB, DGDC, DGEI, SEMS.
<b>Eje rector 3. Formación de los agentes educativos</b>	
1. Implementar en la formación de todos los docentes competencias para la atención educativa de las y los estudiantes en condición de discapacidad.	Subsecretaría de Educación Superior (SES), Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).
6. Diseñar materiales y herramientas dirigidos a los agentes educativos para orientar su práctica con alumnos con discapacidad.	SEB, Dirección General de Materiales Educativos (DGME), Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa (DGDGE), Dirección General de Formación Continua (DGFC), DGDC, DGEI.
<b>Eje rector 4. Sistema integral de información para la educación inclusiva</b>	
4. Contar con la georreferenciación de los servicios de educación que atiendan a las y los estudiantes con discapacidad.	Dirección General del Sistema de Información y Gestión Educativa (DGSIGED).
<b>Eje rector 5. Centros educativos accesibles para el aprendizaje y la participación</b>	
3. Establecer que las instituciones educativas se construyan con base en las normas de accesibilidad y los principios del diseño universal.	SEP.
<b>Eje rector 6. Estrategias de comunicación y vinculación a favor de la inclusión intersectorial</b>	
3. Establecer un acuerdo con el sector salud para asegurar que las y los estudiantes con discapacidad cuenten con un diagnóstico integral.	SEP, Unidad de Asuntos Jurídicos y Transparencia (UAJyT), Secretaría de Salud (SSA).

FUENTE: Elaboración propia a partir de la información obtenida de SEP (2019).

Al llegar a este punto, lo que resta es esperar a que, tanto el Gobierno federal, como los Gobiernos estatales, así como las instituciones encargadas de promover estas acciones, las hagan factibles. No sólo se requiere buena voluntad, sino de un conocimiento concreto aplicado al contexto particular de cada escuela y alumno(a).

Por lo tanto, sólo una línea de acción de la ENEI contempla de forma directa a la Comunidad Sorda, para promover el desarrollo de metodologías para la enseñanza de la LSM y del español como segunda lengua. Una segunda, lo hace de forma indirecta al "establecer un modelo de atención bilingüe-bicultural para las y los estudiantes con lengua materna o natural distinta al español" (SEP, 2019, p. 85).

Han transcurrido ciento cincuenta y dos años desde la fundación de la primera escuela para sordos en México, y lamentablemente aún no se les reconoce en la vida diaria como personas con una lengua que también es patrimonio cultural de México, como integrantes de un sistema cultural propio, o como personas quienes forman parte de la diversidad lingüística de la República Mexicana. Con cierto pesimismo, se duda de que la acción mencionada con anterioridad, llegue a considerar a las lenguas de señas, aunque sean de comunidades indígenas.

Por añadidura, quienes elaboran los planes y programas educativos, o forman parte de instituciones gubernamentales, son quienes diseñan, designan y deciden el futuro de esta comunidad lingüística minoritaria, y ninguno(a) es Sordo o Sorda. Es inhumano que los Sordos y las Sordas sean tratados(as) como si fuesen objetos que carecen de lenguaje y entendimiento, y que necesitan terapias

de oralización para volver a la normalidad, pero no son dignos de merecer educación. A pesar de que la LSM está contemplada como patrimonio lingüístico, no se le promueve ni se le reconoce de manera pública y activa en ningún ámbito social o educativo.

Las políticas de inclusión educativa no hacen más que aislarlos de su comunidad, hacer que se avergüencen de su lengua materna, y dejarlos sin identidad. Los y las oyentes con demasiada frecuencia tienden a conquistar su espíritu, doblegándolo con ayuda de una lengua oral. Los niños y niñas sordas son abandonados a su suerte, en un espacio escolar en donde las y los oyentes deciden o no entablar una comunicación con ellos(as), los y las maestras oyentes no tienen conocimiento de la LSM y, además, son tratados como retrasados(as) por no aprender una lengua extraña y complicada la cual no escuchan.

Es muy común que su butaca esté en la parte más alejada del salón de clases, donde durante los cinco días de la semana, en un lapso de seis a ocho horas diarias, permanecen prácticamente ignorados. Si un niño o niña oyente estuviera en las mismas condiciones, quienes atentaran contra sus derechos humanos ya hubieran sido sancionados con todo el rigor de la ley.

Recuérdese que los CAM, USAER o CAED, no cuentan con una planta docente capacitada de forma profesional en LSM, desconocen muchos rasgos de la Cultura Sorda, y la mayoría, tiene como objetivo principal la oralización de las personas sordas. Son espacios en donde la lengua oral es enaltecida, y la de señas es menospreciada. En esos espacios las personas con problemas motrices, visuales, intelectuales y auditivos conviven, ligando una vez más a la sordera con la palabra discapacidad. Nótese que todo lo anterior es una manera de audismo.

Es por esto, que la inclusión para la Comunidad Sorda no es más que una falacia, una práctica de opresión permitida e impulsada por personas oyentes, en menoscabo de las personas sordas, a pesar de que la UNESCO define que:

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes (UNESCO, 2008, p. 8).

Ainscow & Echeita (2008), señalan que los problemas que se suscitan en la educación inclusiva, son generados primordialmente porque el mismo concepto se presta a diversas interpretaciones. Agregan que, al momento de hablar de inclusión, de manera inmediata se liga con la de necesidades educativas especiales, pero no a la de educación intercultural. Sería imprescindible pensar en:

[...] reformas sistémicas en asuntos clave como el currículo o la formación y los roles y propósitos del profesorado y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo (psicopedagogos, psicólogos educativos, educadores sociales, auxiliares de educación, etc.), incluyendo, lógicamente, a aquellos que trabajan en el área de la educación especial. Y desde luego, nada de ello será factible si no existe un cambio de mentalidad en aquellos líderes y dirigentes que tienen la responsabilidad de la dirección de las políticas nacionales y de su concreción en la práctica (Ainscow & Echeita, 2008, p. 3).

Proponen, entonces, dos aspectos fundamentales: tener una definición común y clara de lo que se entiende por inclusión, y definir formas de evidencia para medir el rendimiento educativo. Respecto a lo primero, sugieren que se debe de comenzar por reconocer que la inclusión es un proceso, el cual lleva tiempo, y las aportaciones de todas y todos los involucrados deben de ser consideradas (Ainscow & Echeita, 2008).

Recomiendan que se logre la presencia, la participación y el éxito de todas y todos los estudiantes, en donde la presencia se refiere a la calidad de sus experiencias mientras están en un contexto escolar, y el éxito tiene que ver con los resultados de aprendizaje, no de evaluaciones estandarizadas. De igual forma señalan que es necesario identificar y eliminar barreras, las cuales son las creencias y actitudes que tienen las personas en relación con el proceso de inclusión, y se ven reflejadas en culturas, políticas y prácticas escolares. Por último, asegurar la presencia, participación y éxito de aquellos alumnos y alumnas quienes se encuentran en riesgo de marginalización, exclusión y/o fracaso escolar (Ainscow & Echeita, 2008).

Con respecto al segundo aspecto, argumentan que lo ideal serían "sistemas de evaluación para 'medir lo que valoramos', en vez de hacer lo más habitual, esto es, 'valorar solamente lo que podemos medir' " (Ainscow & Echeita, 2008, p. 7), es decir, lo ideal sería confrontar las creencias arraigadas que tienen las y los educadores respecto a la inclusión, para analizar las barreras que frenan la presencia, participación y aprendizaje de las y los estudiantes en el sistema educativo.

## **2.6. Educación bilingüe-bicultural para Sordos y Sordas**

Desde la perspectiva de una persona oyente, se les ha dado toda la educación posible a las personas sordas. Para ello tienen a su disposición una educación rehabilitatoria, la cual les permite hablar y escuchar; tienen una educación especial, en el sentido de que se les trata de forma diferenciada porque son PcD; tienen leyes a favor, en las cuales se reconoce el papel la enseñanza de la LSM, no así en la práctica; tienen programas que los apoyan, los cuales más bien son



asistencialistas, en lugar de proponer e integrar reformas estructurales; tienen, incluso una ENEI, encargada de cubrir los requisitos de los organismos internacionales, pero no las necesidades reales de las y los Sordos porque no se les toma en cuenta, según su propio contexto o realidad.

Gracias al esfuerzo y dedicación por parte de todos los agentes educativos e institucionales, se podría asegurar que las personas sordas hacen suya tanto la lengua de señas, como la lengua oral y escrita; es decir, se aseguraría que se convierten en personas bilingües ya que dominan ambas lenguas. Sin embargo, no todas y todos alcanzan este nivel de dominio.

Según Cummins (citado en Cobos, 2010), hay tres niveles o grados de bilingüismo. El primero es el bilingüismo limitado, también llamado semilingüismo, en el cual la persona posee una competencia pobre o escasa de ambas lenguas. El segundo, es el bilingüismo desequilibrado, en el cual la persona tiene una competencia adecuada con respecto a su edad en una lengua, pero no así de la otra. Y, por último, el bilingüismo equilibrado, en el cual la persona tiene la misma capacidad de comunicación en ambas lenguas en relación con su edad.

Al momento de recurrir a métodos, en los cuales se utilizan configuraciones y movimientos de las manos, señas y/o deletreo, junto con el español hablado y/o escrito, y se enaltece a este último, ya no se está hablando de formar personas bilingües equilibradas. El objetivo principal, radica en la enseñanza del español oral y/o escrito, y no de la lengua de señas, la cual viene a ser considerada mero requisito, por tanto, puede hacerse a un lado con facilidad. De esta manera la educación del sordo y la sorda, está definida por y para oyentes.

Como resultado de estas prácticas, las y los niños y jóvenes Sordos y Sordas, quienes apenas están aprendiendo una lengua, se confunden y no llegan a dominar ninguna de las dos, convirtiéndose en semilingües. Pierden, además, su identidad, ya que no les permiten ser parte de la Comunidad Sorda, y tampoco llegan a integrarse a la sociedad oyente, en la cual, por su nivel de sordera, no son considerados(as) como iguales.

Tal pareciera que se busca la desaparición de la Comunidad Sorda a base de erradicar su lengua materna; no se le prohíbe dentro del ámbito educativo, pero, tampoco se le utiliza, o se hace alusión a ella. A la par de esto, se le va aniquilando mediante su dialectización, esto es, las y los oyentes la van deformando, de tal manera que, los y las Sordas que la aprenden en la escuela, la van transmitiendo de manera errónea a las nuevas generaciones, hasta que se pierde la esencia de la misma.

Ahora cuestionese sobre la cantidad de maestros y maestras quienes saben algo de señas, no propiamente la LSM, y que tratan de comunicarse con un niño, niña y/o joven sordo(a), además de presentarse innumerables confusiones, la pequeña porción de información que le llega a la o el estudiante, es escasa, segmentada y tergiversada.

Es así como la Comunidad Sorda y sus integrantes son, y continúan siendo, privados de contenidos curriculares interesantes y desafiantes debido a la incompetencia por desconocimiento del o la docente, para transmitir los mismos. Ya lo menciona Veinberg, en su análisis:

Mientras un niño oyente escucha un cuento, el niño sordo trata de repetir y memorizar una palabra. Mientras un niño oyente juega y reconoce su cuerpo, el niño sordo se concentra en una oración que

está escrita en el pizarrón. Mientras el oyente descubre mediante su propia experiencia los colores y las formas de los objetos, el sordo debe aprender a pronunciar una letra. Para que una persona, cualquiera sea, pueda encontrar un lugar dentro del mundo en que vivimos, deberá ser capaz de compartir experiencias con los demás. Porque aunque pueda pronunciar correctamente una oración y comprenda dónde están el sujeto y el predicado, sólo tendrá el cómo, pero le faltará algo mucho más importante: el qué decir (Veinberg, 2002, p. 4).

Como propuesta alternativa de trabajo, surge la perspectiva socio-antropológica de la sordera, la cual, a diferencia de la oralista, acepta a la persona sorda como poseedora de una historia, cultura, identidad y lengua propia, y no como una carente de capacidad auditiva y con discapacidad (Veinberg, 2002).

Esta surge a partir de la década de los sesenta del siglo XX, como respuesta a dos observaciones consensuadas hechas por antropólogos, lingüistas, sociólogos y psicólogos: los y las Sordas, conforman una Comunidad gracias a una lengua de señas, y los y las hijas sordas de padres y madres sordas, muestran “mejores niveles académicos, mejores habilidades para el aprendizaje de la lengua hablada y escrita, niveles de lectura semejantes a los del oyente, una identidad construida y equilibrada, y no presentan los problemas socioafectivos propios de los hijos sordos de padres oyentes” (Veinberg, 2002, p. 1).

Este enfoque considera a la persona sorda como a un(a) bilingüe potencial. Y la valora como alguien quien puede utilizar dos lenguas diferentes con distintas reglas gramaticales, las cuales no son excluyentes, sino complementarias y, sobre todo, necesarias en un contexto, el cual es en su mayor parte oyente. De igual manera, se les toma en cuenta como personas biculturales, ya que asimilan y

hacen suyo rasgos, valores y formas de pensar de las dos culturas, dando como resultado una identidad única y exclusiva.

Por consiguiente, para hablar de una educación bilingüe-bicultural, se tienen que contemplar varios aspectos. En primer lugar, buscar un cambio en la percepción de la sordera; esto es, pasar de la idea de discapacidad, a la de Comunidad lingüística, de que las personas sordas merecen ser educadas y no rehabilitadas, pasar de lo clínico a lo pedagógico.

Retomando a Cummins (citado en FSDBK12, 2016, septiembre 23) el modelo de educación bilingüe-bicultural es un modelo educativo para las y los Sordos con cuatro pilares fundamentales. Véase la siguiente tabla<sup>63</sup>.

*Tabla 19. Pilares del modelo bilingüe-bicultural para Sordos y Sordas*

1. Uso de la lengua de señas como la lengua natural o primera lengua del sordo.
2. La lengua hablada o escrita, que es usada por la mayoría de la población, es vista como una lengua secundaria la cual se adquirirá ya sea después, o al mismo tiempo, que la lengua de señas.
3. La lengua de señas es el método principal de instrucción.
4. La educación enfatiza la Cultura Sorda y se esfuerza por crear confianza y seguridad en los estudiantes sordos haciéndolos parte de la Comunidad Sorda.

FUENTE: Elaboración propia a partir de la información de FSDBK12 (2016, septiembre 23).

El modelo de educación bilingüe-bicultural está fundamentado, entonces, en el uso, adquisición y desarrollo de dos lenguas: en el caso de México, sería la LSM y el español. Según Snow, administradora de los Servicios de Instrucción de la

---

<sup>63</sup> Ya que el video está producido en los EUA, en el mismo se hace uso de la ASL y del inglés hablado y escrito. Para hacer referencia a lo mismo en la República Mexicana, se utilizaron las lenguas equivalentes: LSM y español hablado y escrito. Estos cambios, junto con la traducción e interpretación de la autora, fueron aplicados a: *Tabla 19. Pilares del modelo bilingüe-bicultural para Sordos y Sordas; Tabla 20. Características de un modelo bilingüe para Sordos y Sordas; Tabla 21. Aspectos para lograr el bilingüismo en el Sordo y la Sorda, y Tabla 22. Beneficios del bilingüismo para el Sordo y la Sorda.*

Escuela para Sordos y Ciegos de Florida, (FSDB, *Florida School for the Deaf and the Blind* por sus siglas en inglés) para que un modelo se considere bilingüe debe cumplir con los siguientes parámetros. Véase la siguiente tabla.

*Tabla 20. Características de un modelo bilingüe para Sordos y Sordas*

1. Ser bilingüe significa desarrollar, adquirir y utilizar dos o más lenguas.
2. La LSM es una lengua visual, y el español es una lengua hablada y escrita.
3. El desarrollo de la lengua es único para cada individuo.
4. Todos y todas quienes puedan ver, tienen acceso a la LSM.
5. Todos y todas las y los estudiantes deben adquirir la LSM antes de aprender a leer y escribir español.
6. La construcción de los fundamentos de la lengua en LSM y español es primordial para el desarrollo de la escritura y la lectura.
7. El objetivo principal es que cada estudiante desarrolle competencia lingüística en LSM y español escrito.
8. El español hablado es un componente de este modelo. Es valorado, alentado e incorporado, dependiendo de las características y objetivos particulares de cada estudiante.

FUENTE: Elaboración propia a partir de la información de FSDBK12 (2016, septiembre 23).

Snow (FSDBK12, 2016, septiembre 23) agrega que es indispensable que la escuela que implemente un modelo bilingüe-bicultural, tenga presente tres aspectos. Primero, una planeación, en la cual se tenga completamente claro las características de este proceso educativo bilingüe-bicultural, incluyendo a maestros(as), alumnos(as), padres y madres de familia, y todo el personal que labore en la escuela. Segundo, que este proceso implica también que la atención variará, dependiendo de las necesidades de cada uno(a) de los y las estudiantes. Y tercero, la formación docente continua, debe de ser otro de los pilares fuertes del modelo.

Snow, recomienda que se debe de comenzar teniendo en mente el objetivo principal del modelo: que cada estudiante llegue a ser bilingüe. Para lograrlo, se deben de considerar ocho aspectos. Véase la siguiente tabla.

*Tabla 21. Aspectos para lograr el bilingüismo en el Sordo y Sorda*

1. Las lenguas de enseñanza son LSM y español.
2. Ambas lenguas son iguales, tienen el mismo valor.
3. La LSM y el español hablado, no deben de ser presentados al mismo tiempo. Son lenguas diferentes y separadas.
4. Los(as) maestros(as), necesitan que su planeación sea útil y preste apoyo a todos(as) los(as) estudiantes, dependiendo de sus necesidades particulares respecto a la lengua.
5. Utilizar la LSM todo el tiempo, en todos los espacios.
6. Todo el personal de la escuela debe de señar todo el tiempo.
7. Proveer de un ambiente rico en lengua señada y escrita.
8. Que todos(as) los(as) implicados(as) en el proceso presten ayuda, no juzguen, y tengan una mente abierta y receptiva a los cambios, abandonando su zona de confort.

FUENTE: Elaboración propia a partir de la información de FSDBK12 (2016, septiembre 23).

Los beneficios son bastantes, entre ellos, Snow menciona siete, los cuales son fundamentales para que cada uno(a) de los y las Sordas, o hipoacúsicos(as), desarrolle su identidad, cultura y lengua. Véase la siguiente tabla.

*Tabla 22. Beneficios del bilingüismo para el Sordo y Sorda*

1. Incrementa las habilidades para señar de todos(as) los(as) involucrados(as).
2. Provee un ambiente inclusivo.
3. Los(as) estudiantes tienen un mayor acceso a la lengua.
4. Los(as) estudiantes tienen más modelos a seguir, y adultos(as) para comunicarse y de quién aprender.
5. Los(as) estudiantes tienen más estudiantes con quienes comunicarse y para aprender.
6. La habilidad de cada estudiante para comunicarse utilizando LSM y español escrito y/o hablado, se incrementa.
7. El mundo para las y los Sordos o los(as) hipoacúsicos(as), crece y se expande al mismo tiempo que sus mentes.

FUENTE: Elaboración propia a partir de la información de FSDBK12 (2016, septiembre 23).

Se tiene que añadir, que una persona sorda no encontrará atractivo el aprendizaje del español, en el caso de la República Mexicana, si él o ella misma, no se percata de la necesidad de hacerlo. Es como si a un(a) oyente se le impusiera aprender una lengua extranjera, desconociendo los por qué, para qué y/o dónde utilizarla; obligarlo u obligarla a aprender de memoria símbolos que no representan sonidos y, por si fuera poco, vocabulario aislado que no tiene relación con su cultura de origen.

Considérese de la misma forma que, una persona sorda bilingüe competente, puede cambiar de una lengua a otra, dependiendo del contexto en el cual se desenvuelve. Pero, al hacerlo, está consciente de que, al menos en México, el español tiene más estatus social que la LSM. De igual manera, para los y las hijas sordas de padres y madres oyentes, cuya lengua natural es la de señas, no pueden utilizarla en casa porque sus progenitores y familiares no la conocen. Es así, como equivale a ser un desconocido en su propio hogar, y ser forzado a adquirir, en primera instancia, el español como primera lengua.

Al ser bilingüe y bicultural, se deben de considerar válidas dos lenguas y dos culturas, en iguales condiciones y proporciones. Tanto es valioso el español para comunicarse con los y las oyentes, como la LSM para desarrollar una identidad propia. Dos lenguas coexistiendo en ambientes diferenciados, y cada una con sus estructuras gramaticales propias.

De esta forma, desarrollar una buena competencia comunicativa en la lengua de señas, permite a la persona sorda hacer lo mismo con la segunda lengua, incrementa su aprendizaje cognitivo, social y emocional. Si un niño o niña sorda, crece en un ambiente rico lingüísticamente hablando, no tendrían ningún

problema en desarrollarse a la par de cualquier otro niño o niña oyente, de manera integral.

La Comunidad Sorda debe de ser partícipe de su propia educación de manera activa, eso equivaldría a que, dentro de las escuelas regulares o especiales, se contemple la participación de maestros y maestras sordas. Aunado a esto, deberían de ser preparados como tales, ya que muy pocos cuentan con el nivel académico requerido para estos puestos. Este profesorado representa también un modelo con el cual se identifica el niño y niña sorda, ya que sus padres y madres, por lo regular oyentes, no logran hacerlo.

Del mismo modo, se debe de iniciar el estudio académico y documentado de la LSM; investigar y difundir su origen, historia, componentes gramaticales, léxicos, sintácticos y lingüísticos, a la par de la Cultura Sorda; respetar y promover otras lenguas de señas al interior de la República Mexicana, como la LSMY, y otras variables que aún no se han reconocido.

Como añadidura a lo dicho, la educación bilingüe pública y gratuita de calidad, se tiene que estipular en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de manera que las personas sordas puedan exigir a los gobiernos en turno, el cumplimiento de tales demandas.

Paradójicamente, tales acuerdos se encuentran diseminados por aquí y por allá, en diferentes leyes al interior del país, pero no así su aplicación práctica. Ésta queda supeditada a las diversas interpretaciones de las y los agentes quienes infieren de forma directa en la educación de la Comunidad Sorda. Se vuelve, una vez más, al cuestionamiento básico y controversial: ¿Qué es inclusión? ¿Qué es educación bilingüe-bicultural?



### **CAPÍTULO III. MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO BÁSICO DEL ESPAÑOL Y LA LENGUA DE SEÑAS MEXICANA (LSM)**

El objetivo de este tercer Capítulo, es explicar el proceso del diseño del modelo de enseñanza-aprendizaje del vocabulario básico del español y la LSM para jóvenes Sordos y Sordas, en el cual, mediante la logogenia, relacionen una lengua viso-gesto-espacial con una grafológica, respetando y utilizando la LSM como primera lengua, y desde el enfoque socio-antropológico de la sordera.

A lo largo de las siguientes páginas, se explica cómo fue el diseño e implementación del modelo formulado de acuerdo con las necesidades de las y los jóvenes Sordos y Sordas, con quienes se puso en práctica la intervención educativa. El contenido se encuentra dividido en cuatro apartados. En el primero se explicará cómo y por qué surgió el interés de elaborar un modelo de enseñanza-aprendizaje del vocabulario básico del español y la LSM, como una opción y propuesta para impulsar y exigir una educación bilingüe-bicultural, para los Sordos y Sordas.

Para elaborar tal modelo, se necesitó realizar un diagnóstico mediante el cual se obtuviera información necesaria para diseñar las estrategias y el material didáctico del mismo. Se aplicó un cuestionario-entrevista, un examen de español escrito nivel A1, y un examen con base en la escala ESACTIV I. La información recabada se expondrá en el segundo apartado.

Al contar con un diagnóstico, se establecieron metas académicas medibles en exámenes escritos del vocabulario del español seleccionado, se elaboró la planeación de cincuenta y un sesiones, mismas que serían desarrolladas en un

año y medio de intervención y, por consiguiente, se sistematizaron los contenidos a cubrir durante este tiempo. La forma en cómo se desarrolló cada etapa, se explicará en el tercer apartado.

Por último, en el cuarto apartado, se expone cómo se elaboró todo el material utilizado para la intervención. Aunque se tomaron algunas ideas de la logogenia, propuesta por Bruna Radelli, todas las actividades, juegos, exámenes y presentaciones fueron diseños y adaptaciones de la autora, ya que lo primordial consistió en que fueran relevantes para los y las jóvenes, a quienes estaba dirigida la intervención.

### **3.1. Antecedentes y aspectos generales del diseño del modelo**

En agosto de 2018, la autora se incorpora a un equipo de trabajo, conformado por una maestra Sorda, un maestro Sordo y un intérprete oyente. Los primeros atendían a niños y niñas Sordos, y el segundo enseñaba señas básicas a personas oyentes. La referida se ocupaba de un grupo que variaba de entre dos a ocho jóvenes Sordos y Sordas quienes en el transcurso de la intervención, fueron incorporándose y saliéndose de las asesorías, debido a causas diversas.

La incorporación a este equipo de trabajo se debe a que desde el 19 de febrero de 2016, Lorena Salazar Frías, comenzó a prestar su servicio social en la UPN Unidad 321, ubicada en Guadalupe, Zacatecas, dando clases de LSM y español escrito a niños, niñas y jóvenes sordos(as). Se aclara que, a pesar de que todo se llevó a cabo dentro de las instalaciones de la UPN, ella no tenía ningún contrato laboral con la universidad, ni la autora tampoco; los niños, niñas y jóvenes, no eran alumnos(as) de la institución, por lo cual no se seguían sus planes curriculares, y no se otorgaban constancias de estudio oficiales, es decir, la

ayuda se limitaba a prestar uno o dos salones dentro de la escuela para las clases.

La asistencia de todos(as) era voluntaria, una vez a la semana, durante dos horas. Sus edades oscilaban entre los doce a veintiún años y, a pesar de que contaban con certificados de primaria, secundaria y hasta preparatoria, su nivel de español escrito era mínimo. Estaban en proceso de aprender la LSM, ya que contaban con un sistema de señas casero, el cual no se considera lengua oficial.

Ellos y ellas eran jóvenes Sordos y Sordas profundos prelocutivos bilaterales con sordera perceptiva o neurosensorial, es decir, su sordera era superior a los 90 dB en ambos oídos, ya que su lesión se encontraba en su oído medio y/o interno, y dejaron de escuchar antes de aprender una lengua hablada. La mayor parte de ellas y ellos nacieron con capacidad auditiva normal, pero la perdieron total o parcialmente, debido a enfermedades o medicamentos mal administrados. Todos tenían padre, madre, hermanos o hermanas oyentes, quienes sabían muy poco LSM. Por tal razón la comunicación entre ellos y ellas era deficiente. Pertenecían a una clase media y/o media baja, y sus padres y madres tenían como escolaridad promedio la secundaria.

Para efecto de la presente intervención, solo se registraron los cuestionarios-entrevistas y exámenes de dos de ellos, una joven, que de aquí en adelante será llamada Marina, y un joven, llamado Miguel Ángel<sup>64</sup>, quienes por lo regular, asistieron a todas las asesorías durante un año y medio, que fue el tiempo que duró la intervención.

---

<sup>64</sup> Ambos son nombres ficticios para guardar su anonimato.

Al inicio de la intervención, se decidió elaborar un cuestionario escrito en español, para recabar la información de las y los jóvenes, y de esta forma elaborar el material para las asesorías, teniendo en cuenta su contexto social, económico, educativo y cultural. Este instrumento, que fue aplicado al grupo de cuatro jóvenes y dos adultos, contenía cuatro grandes rubros: información personal (nombre, género, edad, oyente o sordo, domicilio, trabajo); información académica (nombre de escuelas con domicilios desde nivel preescolar hasta último grado de estudio); datos familiares (información personal de los integrantes de su familia inmediata), y datos sobre su sordera (cuándo comenzó, dónde la detectaron, tipo y nivel de sordera).

Al principio se pensó que ellos y ellas lo contestarían sin problema. Sin embargo, durante las dos horas que se les dio para responder, se les estuvo interpretando en LSM las preguntas escritas en español, por esta razón terminó siendo un cuestionario-entrevista. De aquí en adelante, se referirá a él de este modo. De este, se pueden apreciar las siguientes consideraciones generales, las cuales sirvieron para definir las metas del proyecto.

Gracias al cuestionario-entrevista contestado en 2018 por dos adultos hombres y cuatro jóvenes Sordos, dos hombres y dos mujeres, entre ellos Marina y Miguel Ángel, se observaron las siguientes consideraciones las cuales fueron fundamentales también para el diseño del material didáctico de la intervención.

Primero se observó que los cuatro jóvenes no tenían memorizado el domicilio en donde vivían; lo escribieron después de sacar y revisar su credencial, la cual les proporcionó el Instituto para la Atención e Inclusión de las Personas con Discapacidad del Estado de Zacatecas. Se menciona con especial atención esta

situación ya que, en caso de haberse presentado alguna emergencia, hubieran sido incapaces de dar su dirección. Uno de los dos adultos sordos, no la asentó.

En el mismo apartado de datos personales, también se les preguntó por sus redes sociales. Tres jóvenes sí comprendieron el significado de correo electrónico, pero los dos adultos y una joven no lo entendieron. Sin embargo, todas y todos los entrevistados utilizaban la aplicación de WhatsApp, y usaban una cuenta propia de Facebook.

Recuérdese que la primera lengua de los(as) Sordos(as) es la LSM; esto quiere decir que, evitaban enviar o recibir mensajes escritos en español por cualquier medio, y en lugar de ello, a partir del uso de dispositivos telefónicos móviles utilizaban la videollamada como su principal forma de comunicación, ya que se puede ver en tiempo real al emisor cuando está señando.

En el primer Capítulo, en el apartado *1.1.4. Definición de Cultura Sorda*, se explicó que la misma se supedita a dos aspectos imperantes: la lengua de señas y la concepción del mundo de manera visual. He ahí que la comunicación mediante el uso de video, predomina. Estas dos aplicaciones facilitan su grabación y transmisión, y son las más comunes entre la Comunidad Sorda.

En cuanto a su formación académica, Miguel Ángel tenía cursado el primer semestre de preparatoria, dos contaban con primaria, dos con secundaria, y Marina estaba cursando la secundaria abierta en el Instituto Zacatecano de Educación para Adultos (IZEA). Cabe resaltar que, durante el cuestionario-entrevista, ninguno(a) recordó el nombre de las escuelas en las cuales habían estudiado. Se asume que tal información no era relevante para ellos y ellas, ya que, como se mencionó en los apartados *2.1.* y *2.2.*, referentes a la *educación*

*rehabilitatoria y especial*, su educación estaba basada en el enfoque clínico donde ellos y ellas se sentían aislados de su comunidad y seres humanos incompletos y con menor valía. Las escuelas no representaban un lugar de convivencia y aprendizaje para ellos y ellas.

En lo que respecta a su comunicación, únicamente un sordo adulto, quien era hijo de padre y madre sordos, aprendió LSM como primera lengua. El resto tenía padre y madre oyente, con poco conocimiento de la lengua. Esto es de recalcar, ya que, es como si una persona naciera al interior de una familia extranjera con una lengua diferente a la suya; la comunicación padre-madre oyentes, con hijo-hija sorda, era reducida o de baja calidad.

La mayor parte de los y las jóvenes, enseñaban a su familia señas básicas esenciales, para poder, al menos, expresar lo indispensable. Ninguno(a) manifestó haber aprendido LSM en un ambiente académico. Las y los jóvenes tenían dos años de estar aprendiéndola con Lorena Salazar Frías, y un adulto lo hizo en una escuela en la CDMX. Se trae una vez más de referente que, al menos en el estado de Zacatecas, no se cuenta con una escuela en donde se enseñe LSM, ni a sordos(as) ni a oyentes, además de la privación lingüística que han padecido las y los Sordos a lo largo del tiempo.

Sólo el Sordo adulto, con padre y madre Sordos, proporcionó el lugar de la escuela donde estudiaron su padre, madre y hermanos. El resto del grupo desconocía si su padre, madre, hermanas o hermanos estudiaron, o no sabían el nombre de la escuela o lugar, donde asistieron, lo cual recalca aún más, la poca o nula comunicación que existe entre padres-madres oyentes e hijos-hijas sordas.

En el apartado 1.1.5., se señalaron quiénes son considerados(as) *Integrantes de la Comunidad Sorda*, asimismo, se recalcó que no todos(as) se apropian de la LSM, ni de la Cultura Sorda, como en este caso, la familia oyente de las y los jóvenes Sordos. Súmese el audismo<sup>65</sup> practicado y promovido entre ellos y ellas debido a la ignorancia sobre el tema.

En relación con el origen y tiempo de su condición de sordera, los dos adultos manifestaron que eran sordos de nacimiento, y que se les detectó en un hospital público; uno de ellos señaló que su condición se debía a cuestiones hereditarias. De los y las cuatro jóvenes, dos desconocían por completo cuándo, dónde y cómo se les detectó la sordera. En el caso de Marina, mencionó que se le detectó en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), y después un médico particular lo corroboró; agregó que su condición era hereditaria. Miguel Ángel y otro joven, mencionaron que fueron diagnosticados como sordos al nacer.

Al preguntarles sobre su nivel de sordera, los adultos mencionaron que era profunda; pero las y los jóvenes ignoraban con certeza cuál nivel presentaban, a excepción de Miguel Ángel. Aludieron a que sus padres y/o madres, no platicaban con ellos y ellas al respecto, y que tampoco ellos(as) lo investigaron.

Recuérdese que las valoraciones auditivas son costosas<sup>66</sup>, y sus familias no estaban en posibilidades económicas de pagar exámenes de seguimiento anual, que es lo recomendado. Ellos y ellas daban por hecho que eran sordos(as) y no

---

<sup>65</sup>Véase 1.1.3. *Definición de: Sordo(a), sordo(a), hipoacúsico(a) y oyente según el enfoque socio-antropológico.*

<sup>66</sup> Las valoraciones auditivas están conformadas por: audiometría, logaudiometría, timpanometría y impedanciometría. La primera evalúa la pérdida auditiva, la segunda determina la capacidad de discriminación del habla, y las dos últimas muestran si existe algo que obstruya el tímpano o hay una alteración en el oído medio. Los precios varían entre los \$900 (novecientos pesos 00/100 Moneda Nacional) a los \$2,500 (dos mil quinientos pesos 00/100 Moneda Nacional) (Doctoralia, 2019).

tenía caso una revisión periódica. Aquí se puede sumar el audismo practicado por sus padres y madres oyentes, al sentir que la condición de sordera de sus hijos e hijas sordas era algo que lamentar.

De igual manera, por medio de la indagación durante el cuestionario-entrevista, se observó que las y los jóvenes sordos, en su mayoría, no contaban con una motivación para aprender por su cuenta, ya que no tenían la costumbre de hacerlo y, si la tenían, no sabían cómo o dónde buscar información académica accesible a su nivel de español escrito o LSM.

Súmese a que los padres y/o madres de familia, se dedicaban a trabajar de tiempo completo, por lo que los(as) jóvenes no estaban habituados a un ámbito académico o, por lo menos a ver a su familia estudiando. No tenían un ejemplo a seguir en ese aspecto. Adicional a esto están las actitudes asistencialistas por parte de los Gobiernos federales y estatales, proporcionando dádivas económicas o en especie, en lugar de poner en práctica una educación de calidad la cual sea bilingüe-bicultural en LSM.

En general exteriorizaron que fueron relegados(as) y menospreciados(as) por parte de los(as) docentes, así como por compañeros(as) de clase, dentro de las escuelas regulares en dónde habían estado estudiando. Manifestaron que durante su estancia. los(as) maestros(as) les pedían copiar del pizarrón o de los libros de texto la información, pero que en ningún momento les explicaban el significado de lo transcrito. Sus compañeros(as) se comunicaban raramente con ellos(as), situación que adjudicaban al rechazo generado sólo por el hecho de ser sordos(as). Una vez más se hace alusión al audismo sufrido, y a la poca o nula preparación de las y los docentes respecto a la LSM y a la Cultura Sorda.



Para ellos y ellas, el tiempo en las diferentes instituciones educativas consistía en estar sentados(as) durante seis o siete horas, en completo aislamiento y sintiéndose discriminados(as). Se les obligaba a cubrir el rol de oyentes, y a apropiarse del español escrito como primera lengua, sin haber aprendido y reforzado la LSM primero.

Esto es lo que se denomina inclusión en las leyes de educación estatal de Zacatecas y federal de la República Mexicana. Se elaboran planes y programas de estudio, sin preguntarle a la Comunidad Sorda cuáles son sus necesidades educativas específicas. En nada se asemeja esto a la educación bilingüe-bicultural exigida por la Comunidad Sorda, en donde se prioriza la enseñanza de la LSM y después el español escrito.

Adicional al cuestionario-entrevista, se tuvo la oportunidad de conversar y convivir con los padres y madres de familia por lo cual se percibió también, que no consideraban importante la educación de sus hijos o hijas Sordas. No creían que la educación en general, fuera algo de primera necesidad para su vida diaria. No los(as) llevaban o los mandaban a clases a la escuela regular, observando también la resistencia o poco interés de sus propios hijos(as).

Agréguese a esto que al enviarlos a los CAM, no observaban cambios significativos en ellos(as), ni de comportamiento, ni de aprendizaje en LSM o español escrito. Se infiere que la atención educativa proporcionada por los y las maestras de estas instituciones era pobre y poco motivadora para un(a) sordo(a); de igual manera, pareciera que el círculo vicioso: sordo(a)-PcD, se perpetúa en parte gracias a la propia familia y se refuerza por la sociedad e instituciones educativas y gubernamentales, así como por el audismo a nivel institucional.

### **3.2. Diagnóstico utilizado para diseñar el modelo**

El diagnóstico para este modelo, fue de tipo casuístico. Por cuestiones prácticas, se decidió enfocar la intervención solamente en Marina y Miguel Ángel, no obstante el tratamiento y atención fue igual para todos(as) quienes acudieron a las asesorías.

Marina y Miguel Ángel fueron seleccionados porque prestaban mucha atención en las sesiones, y por su grado de responsabilidad y compromiso por aprender, además de la relación de noviazgo que tenían, esto los motivaba a ir a clase, aprovechaban para verse y estudiar juntos. Téngase presente que las relaciones al interior de la Comunidad Sorda son por lo regular entre Sordos y Sordas, y raramente entre Sordo(a) y oyente, debido a la constante discriminación y burla a la cual se les somete.

Después de aplicar el cuestionario-entrevista, se emplearon otros dos instrumentos: el examen de español escrito nivel A1, y la prueba con base en la escala ESACTIV I. Se aclara que, a diferencia del apartado anterior, en el cual se muestran los resultados de todos los y las jóvenes quienes contestaron el cuestionario-entrevista, en las siguientes secciones se muestran sólo los correspondientes a Marina y Miguel Ángel.

#### **3.2.1. Información recabada del cuestionario-entrevista**

Enseguida, se describirá cada una de sus situaciones por separado. Se comenzará con Miguel Ángel, quien tenía diecinueve años cuando contestó el primer cuestionario-entrevista de diagnóstico. Él era originario de una comunidad de Zacatecas. Su familia se encontraba viviendo allá, pero él vivía con su padre en la capital del estado, y le ayudaba a trabajar en un lugar donde vendían partes

usadas de automóviles, por lo que dependía económicamente de él; mencionó que ganaba \$2,000 (dos mil pesos 00/100 Moneda Nacional) cada semana.

Esta situación es significativa ya que, por lo regular, se motiva a las personas sordas a realizar trabajos manuales, los cuales se supone, implican menos esfuerzo mental, a diferencia de uno académico. En el Capítulo II se mencionó que este tipo de capacitaciones es uno de los objetivos del CAM-Laboral.

Aunque no lo plasmó por escrito, Miguel Ángel comentó que hasta el semestre agosto-diciembre de 2017, estaba inscrito en una escuela preparatoria de la UAZ, y contaba con el apoyo psicopedagógico del Centro de Aprendizaje y Servicios Estudiantiles (CASE), de la misma universidad. Pero, al tratar de continuar con sus estudios en el semestre enero-julio de 2018, se encontró con que le negaron el reingreso. Su mamá preguntó en la institución sobre las razones, y se enteró de que reprobó todas las materias correspondientes al segundo semestre, pero no le dieron explicaciones del por qué o, mucho menos, le ofrecieron alternativas para que continuara estudiando.

La situación es relevante, ya que la información no le fue proporcionada directamente a él en tiempo y forma, y a pesar de contar con apoyo psicopedagógico institucional, las y los docentes, quienes estuvieron frente a grupo, desconocían la manera de explicarle los contenidos de las diferentes materias en LSM, además de que no se interesaron por aprender su lengua, ni su cultura, en lo más mínimo.

Esto sólo viene a reforzar la situación de la poca preparación de los y las docentes para atender las necesidades específicas de la Comunidad Sorda, así

como el uso de un doble discurso, en donde se menciona el apoyo especializado psicopedagógico, pero al mismo tiempo, no se proporciona la ayuda específica en LSM a los escasísimos alumnos o alumnas sordas, quienes tienen la fortuna de ser admitidos(as) en instituciones de educación media superior.

Su padre, madre y dos hermanas eran oyentes, y según su propia apreciación, tenían algo de conocimiento de LSM, ya que él mismo se las enseñaba. Se debe tomar en cuenta que comenzó el aprendizaje de su primera lengua (lengua de señas), después de ser forzado a memorizar su segunda lengua (español escrito), y que la primera la conoció hasta el 2017, lo cual significa que sus familiares estuvieron utilizando señas caseras durante diecisiete años. Esta información cobrará relevancia, para argumentar las conclusiones de la intervención.

Respecto a su sordera, mencionó que gracias a un estudio de audiología realizado en 1999 (al nacer), se detectó que un oído tenía entre 70 a 80 dB, y el otro 60 a 110 dB de capacidad auditiva<sup>67</sup>; es decir, mientras que, de un oído era sordera severa, del otro era profunda. Estaba oralizado, ya que su familia lo obligaba a hablar, pero lo hacía con ciertas limitaciones, pues su pronunciación no era adecuada, y casi gritaba, porque no escuchaba su propia voz. En agosto de 2018, no contaba con ayuda de aparato auditivo, o implante coclear.

Ahora se hablará de Marina. Ella era originaria de Guadalupe, Zacatecas. Estaba estudiando la secundaria abierta en el IZEA con ayuda de Lorena Salazar Frías, quien le dedicaba hasta seis horas cada semana, explicándole en LSM el

---

<sup>67</sup> No presentó diagnóstico médico que corroborara los datos antes mencionados, se consideran aproximados.

español escrito de los libros de texto, para que pudiera pasar los exámenes que le aplicaban. Prefirió el sistema abierto a una escuela regular, porque se sentía discriminada y señalada por ser sorda, además de que reconoció que necesitaba incrementar su nivel de español escrito, para que su integración en una sociedad oyente fuera real.

Cabe mencionar que Lorena Salazar Frías, quien fungía como su asesora, no contó en ningún momento con capacitación por parte del personal del IZEA para llevar a cabo su labor voluntaria, es decir, nadie le hacía la interpretación de conceptos o términos especializados de las materias escolares a LSM; daban por hecho que sabía español, situación que se entiende como otra forma de audismo. Asimismo, Marina presentaba sus exámenes bajo las mismas condiciones que una persona oyente, ya que no existían evaluaciones diseñadas tomando en cuenta a las y los Sordos y su Cultura.

Un examen adecuado a sus condiciones debería de no valorar la comprensión del español escrito como primera lengua y a la par de los conocimientos específicos de la o las materias, sino que debe de ser un examen en LSM, y solo evaluar los contenidos curriculares.

De acuerdo con el *National Deaf Center on Postsecondary Outcomes* (NDC, por sus siglas en inglés), se deben considerar al menos estos requisitos: se necesita dar un tiempo adicional; estar en un cuarto separado; utilizar la lengua de señas para que un intérprete profesional diga las instrucciones y las preguntas del examen; utilizar evaluaciones que incluyan portafolios; entrevistas y otras alternativas para medir habilidades y conocimientos; reconocer que los resultados de los exámenes pueden no corresponder a sus habilidades y conocimientos, y

asegurarse de que los resultados de las pruebas se utilicen de manera adecuada y en el contexto del rendimiento de la o el estudiante en el aula<sup>68</sup> (NDC, 2019).

Económicamente dependía de su padre y madre, y ayudaba a las labores del hogar cuidando a su hermanito, quien tenía tres años de edad, y no era sordo. Su padre, madre, hermano mayor y hermanito, eran oyentes; sin embargo, el hermano inmediato menor, era sordo profundo bilateral postlocutivo, y era con él con quien practicaba las señas que aprendía, y con quien convivía más. El resto de la familia conocía un poco de LSM, a excepción del hermano más pequeño. La iban aprendiendo gracias a que ella, y su hermano sordo, se las enseñaban. A diferencia de su padre, quien se dedicaba a trabajar de tiempo completo, su madre era quien se interesaba más en este aprendizaje.

En una entrevista posterior, su madre agregó que Marina, no fue diagnosticada sorda al nacer, sino que fue hasta cuando pensaron que era autista. Añadió que no reaccionaba a estímulos externos, por lo cual la llevaron con un médico particular, quien de inmediato exigió el uso de aparatos aditivos, y evitar el uso de señas de cualquier tipo. Los aparatos implicaron un gasto inútil, ya que era sorda profunda bilateral, y la falta de LSM retrasó su desarrollo cognitivo, hasta que fue llevada a un CAM.

Al igual que Miguel Ángel, aprendió de forma tardía la LSM, hasta cuando tenía diecisiete años de edad. Una vez más, se demuestra que la visión compartida de la sordera es médica, es decir, se busca por todos los medios rehabilitar al sordo(a) forzándolo(a) a utilizar aparatos innecesarios, obligándolo(a)

---

<sup>68</sup> Esta información corresponde a paráfrasis de la información original de la fuente en inglés, por lo cual es una traducción e interpretación de la autora.

a hablar y amedrentándolo(a), sobre todo, a renunciar a su identidad, a su cultura y a su lengua.

Lamentablemente, esta actitud ante la sordera es muy común, ya que la primera reacción de un(a) médico(a) oyente es la de curar la sordera, y la de los padres y madres (también oyentes), sentirse castigados. Tómese en cuenta que el 93.7% de los(as) niños(as) sordos(as) nacen dentro de una familia con padres y madres oyentes, quienes desconocen por completo la LSM, y tienden por lo regular, por todos los medios, que su hijo(a) sea como ellos(as) (Alabama Department of Mental Health, 2011).

De igual manera, la identidad del recién nacido(a) no es respetada, y en el transcurso de su vida, se le mantiene en un estrés constante forzándolo(a) a escuchar y hablar al igual que un(a) oyente, pasando años en terapias de lenguaje muy costosas y desgastantes<sup>69</sup>.

### **3.2.2. Información recabada del Examen de español escrito nivel A1**

Para complementar el cuestionario-entrevista del que se obtuvo toda la información antes mencionada, se aplicó un examen de español escrito nivel A1<sup>70</sup>. Se eligió específicamente una evaluación de este nivel, ya que se observó que al contestar el primer instrumento los(as) entrevistados(as) no comprendieron lo que se les preguntaba.

---

<sup>69</sup> En una terapia de lenguaje en la República Mexicana se trabaja la audición, aspectos del lenguaje (fonación y articulación), psicomotricidad, procesos de aprendizaje (conceptualización y lectoescritura) y sensopercepciones. Se necesita reservar la cita con anterioridad para recibir la atención por una hora que cuesta aproximadamente \$700 (setecientos pesos 00/100 Moneda Nacional). Se recomienda al menos una hora por semana hasta que la persona desarrolle todas las habilidades antes mencionadas. El proceso puede tomar años (Casa maestra educamos familias, 2019).

<sup>70</sup> Según el MCE los niveles de dominio de las lenguas se clasifican en: A1 nivel elemental, A2 nivel básico, B1 nivel intermedio, B2 nivel avanzado, C1 nivel superior y C2 nivel de perfeccionamiento.

El examen ha sido adaptado y aplicado por un Colegio de Salamanca, en España llamado: Tía Tula. Colegio de Español (Tía Tula. Colegio de Español. S.a.). Se eligió esta prueba a falta de un examen específico para valorar el español escrito de una persona sorda. De aquí en adelante se referirá a él, como Examen de español escrito nivel A1.

El examen fue aplicado a las mismas personas sordas después del cuestionario-entrevista; dos adultos hombres y cuatro jóvenes (dos hombres y dos mujeres). Se tomó en cuenta las respuestas de todos(as) para diseñar la intervención, pero, igual que se hizo anteriormente, sólo se describirá la información referente a Marina y Miguel Ángel.

Antes de hacerlo, se recalca que sólo el adulto sordo, hijo de padre y madre sorda, alcanzó la calificación más alta. Este hecho es importante, ya que un(a) Sordo(a), quien aprende su primera lengua desde el nacimiento, desarrolla a la par que una persona oyente sus procesos cognitivos, de socialización y afectivos, no así los(as) hijos(as) sordos(as) de padres y madres oyentes quienes se encuentran privados de la LSM.

El examen de español escrito nivel A1, contenía veintitrés reactivos en total. Todos tenían tres opciones para escoger la respuesta; diecisiete tenían sólo un espacio para contestar, y tres tenían dos. Los temas eran relativos a gramática y redacción, tales como la distinción de preposiciones, concordancia de número y género, conjugación de verbos en presente y pretérito del indicativo,



comparaciones, números y cantidad, pronombres reflexivos y relaciones de pertenencia<sup>71</sup>.

En la siguiente tabla, se muestran los temas relativos a gramática y redacción del Examen de español escrito nivel A1. Las palabras que se encuentran subrayadas, son las respuestas que se esperaban por parte de las y los participantes.

*Tabla 23. Temas relativos a gramática y redacción del Examen de español escrito nivel A1*

Temas	Oraciones
Distinción de preposiciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Venimos a clase <u>por</u> la mañana.</li> <li>• Juan y María se duchan <u>por</u> la noche.</li> </ul>
Concordancia de número y género	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenemos dos libros <u>azules</u>.</li> </ul>
Conjugación de verbos en presente y pretérito del indicativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A mí me <u>gustan</u> los animales.</li> <li>• <u>Tengo</u> veinte años.</li> <li>• El profesor <u>estudia</u> a los estudiantes.</li> <li>• Los niños <u>juegan</u> en el parque.</li> <li>• Tú <u>comes</u> pasta muchas veces.</li> <li>• Juan <u>es</u> de Francia, pero <u>está</u> en España.</li> <li>• <u>Tengo</u> hambre y sed.</li> <li>• <u>¿Sabes</u> la respuesta?</li> <li>• Mi mejor amigo ayer <u>trabajó</u> mucho.</li> </ul>
Comparaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• María es más alta <u>que</u> Pedro.</li> <li>• Tengo tantos amigos <u>como</u> tú.</li> </ul>
Escritura de números y cantidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>¿Cuántos</u> hermanos tienes?</li> <li>• Mi padre tiene <u>cuarenta y ocho</u> años.</li> <li>• Estudiáis <u>mucho</u>.</li> </ul>
Pronombres reflexivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yo <u>me</u> levanto.</li> <li>• Tú <u>te</u> levantas.</li> <li>• Juan y María <u>se</u> duchan.</li> </ul>
Relaciones de pertenencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ese anillo es perfecto para tu <u>dedo</u>.</li> </ul>

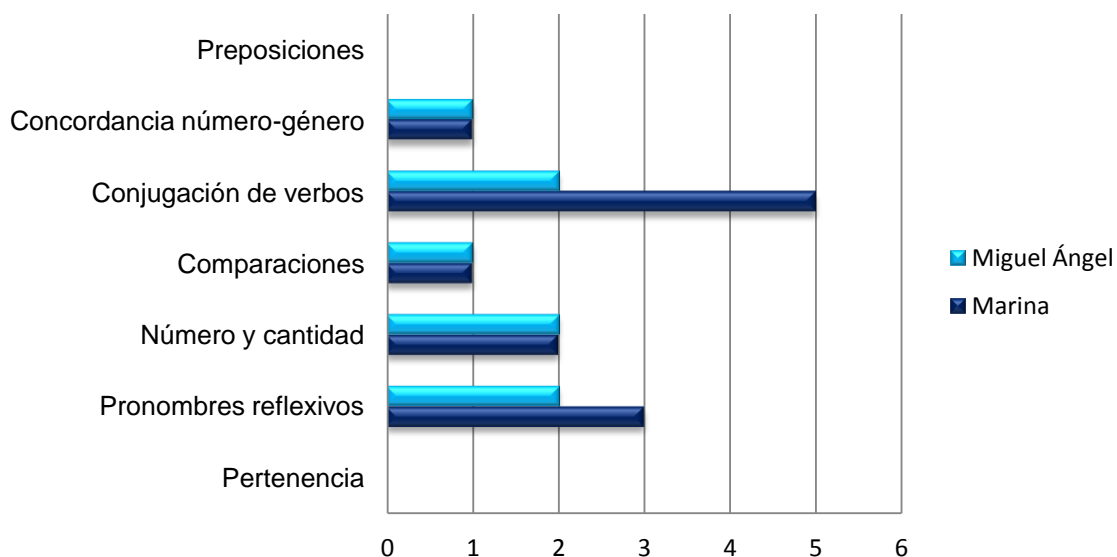
FUENTE: Elaboración propia a partir de la información de Tía Tula. Colegio de Español (S.a.)

<sup>71</sup> Los exámenes de Marina y Miguel Ángel, junto con sus interpretaciones, serán presentados en el Capítulo IV de este trabajo.

Les tomó entre veinte a treinta minutos contestarlo. Tardaron ese tiempo porque no leyeron primero la totalidad de reactivos, y no contestaron primero lo más fácil, para dejar lo más complicado para después, sino que, se detenían en una oración hasta resolverla, y luego avanzaban con la siguiente. Se infirió que nadie les había explicado técnicas para contestar exámenes a pesar de estar escolarizados, y que el español utilizado era complicado de entender para él y ella.

De veintitrés aciertos, Marina contestó doce correctamente, y Miguel Ángel, ocho. Ella identificó mejor el uso de los pronombres reflexivos y la conjugación de verbos en presente y pretérito del indicativo. Ninguno de los dos distinguió el uso de las preposiciones, ni de la pertenencia de objetos. En resumen, Marina contestó el 52% de los reactivos correctamente, y Miguel Ángel 34%. Véase la siguiente gráfica.

*Gráfica 2. Resultados del examen de español escrito nivel A1*



FUENTE: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en el examen de español escrito nivel A1, contestado por Marina y Miguel Ángel en agosto de 2018.

En aquel momento la joven estaba presentando los primeros exámenes de la secundaria abierta, y el joven había terminado el primer semestre de la preparatoria. Se menciona lo anterior, para señalar que sus certificados de estudio no revelaban su nivel de conocimiento del español escrito.

Por consiguiente, con base en los resultados obtenidos en el examen de español escrito nivel A1, se concluyó que su grado de comprensión lingüística correspondía a la mitad, o menos de la mitad, de lo requerido según los niveles de dominio de las lenguas. Considérese que el nivel A1 comprende los conocimientos elementales de un idioma, ni Marina ni Miguel Ángel los alcanzaron.

### **3.2.3. Información recabada del Examen con base en la escala ESACTIV I**

Cinco semanas después de haber realizado el cuestionario-entrevista y el examen de español escrito nivel A1, se aplicó un instrumento más: una prueba basada en la logogenia creada por Bruna Radelli, italiana de nacimiento, pero nacionalizada mexicana. Ella comenzó a desarrollar su propio método para enseñar a los(as) sordos(as) a comprender un texto escrito, utilizando la Gramática Generativa de Noam Chomsky (Escuela Nacional de Antropología e Historia de México (ENAH), 2014, agosto 15).

Radelli distingue entre poseer una competencia comunicativa, en donde es suficiente tener cierto léxico, algunas frases y oraciones y noción de cómo acomodarlas en una oración, y tener una competencia lingüística, la cual implica la capacidad de reconocer significados sintácticos (Fundación Dime Colombia. Alcaldía Mayor de Bogotá. D. C., 2018).

La logogenia se basa en la distinción por parte del o la sorda, de pares mínimos en una oración. Se presentan dos oraciones similares, y la persona sorda

tiene que diferenciarlas al momento de ejecutarlas, como, por ejemplo: "el cuaderno esconde el libro" y "el libro esconde el cuaderno" (Radelli, citada en Chamorro, González del Yerro, Roldán & de Cos, 2017, p. 6).

La evaluación es una adaptación de la Fundación Dime Colombia, Alcaldía Mayor de Bogotá. D. C. (2018), con base en la escala ESACTIV I. Está dividida en dos secciones escritas y en una grabación de video. La primera está diseñada para saber si el sordo o sorda discrimina cuáles oraciones son gramaticales y cuáles no. La segunda es para saber si construye oraciones por escrito de manera correcta. Y la tercera es para saber si comprende todos los elementos del español, incluidos los llamados elementos funcionales como artículos o preposiciones. En otras palabras, las dos primeras valoran la competencia para comprender y construir por escrito oraciones en español y la última valora la competencia comunicativa o lingüística (Fundación Dime Colombia. Alcaldía Mayor de Bogotá. D. C., 2018).

Esta última consiste en dar órdenes apuntando con el dedo índice o escribiendo oraciones escritas en español, para después registrar en video, lo que el sordo o sorda hacía o dejaba de hacer. Algunas oraciones sugeridas para mostrar lo anterior son: salta la silla, salta de la silla, salta con la silla, salta hacia la silla, salta en la silla (Fundación Dime Colombia. Alcaldía Mayor de Bogotá. D. C., 2018).

Empero se aclara que, sólo se contemplaron las dos primeras pruebas para aplicarlas en dos ocasiones diferentes, esto debido a la carencia de equipo de video para grabar las reacciones de los y las jóvenes.

La prueba se aplicó el 3 de octubre de 2018, y la contestaron Marina, Miguel Ángel y un joven más, egresado de una escuela preparatoria en Zacatecas. Los dos jóvenes y Marina obtuvieron resultados similares, de lo cual se infiere que el certificado de estudios del segundo joven, no reflejaba tampoco los conocimientos del español escrito que debería poseer conforme a su grado de estudios y edad, a pesar de haber pasado por una serie de escuelas regulares durante su vida escolar.

La primera parte de la evaluación contenía ocho oraciones de complementar, con cuatro opciones a escoger, incluyendo un ejemplo. Se aclara que la indicación para quien aplica la prueba es no utilizar señas de ningún tipo, sólo es válido señalar con el dedo índice la respuesta correcta en el ejemplo en el examen, para después escribirla correctamente. La persona sorda, al ver el procedimiento, debe de contestar sin ningún tipo de ayuda externa.

En esta Marina tuvo cuatro aciertos, y Miguel Ángel cinco. La prueba arrojó que ninguno tenía competencia para construir por escrito oraciones en español. La mínima cantidad de aciertos para poseer dicha competencia, era de seis. Véase la Tabla 24. Componentes de la prueba con base en la escala ESACTIV I.

En la segunda parte, venían dieciséis oraciones como ejemplo para ser contestadas por quien aplica el examen. Se tenía que arrastrar el dedo índice por debajo de la oración, y luego al lado izquierdo colocar ✓, indicando que estaba bien escrita la oración, o poner X, para recalcar lo contrario. Como resultado discriminaron veintidós oraciones. Marina acertó en catorce, y Miguel Ángel en diecisiete. Sus resultados arrojaron que tenían una pobre discriminación entre

oraciones gramaticales y no gramaticales, ya que se necesitaban al menos dieciocho aciertos para tener una buena discriminación<sup>72</sup>.

Tabla 24. Componentes de la prueba con base en la escala ESACTIV I

Discrimina cuáles oraciones son gramaticales y cuáles no	Construye oraciones por escrito de manera correcta (siguiendo las reglas del español)
La casa es bonito El carro es verde El gato toma leche Un niño jugar pelota La mesas está sucia La muñeca es mía La flor es amarillo Tengo uno zapatos nuevo Mi papá compró un pan Los perros es grande Los globos son cuadrados El camisa es rojo El helado está caliente El círculo es cuadrado La silla es blanca Vamos casa abuela María compró unas zapatos negros El carro es tuyo Silla la es blanca La flor es amarilla El carro es grande La carro es grande	1. El _____ es grande. ♦roja    ♦de    ♦lápiz    ♦dame 2. La casa es _____. ♦amarilla    ♦carro    ♦son    ♦arriba 3. La jarra está _____ llena. ♦un    ♦muy    ♦en    ♦agua 4. _____ encima de la mesa. ♦carro    ♦silla    ♦de    ♦salta 5. _____ me tomé la sopa. ♦tú    ♦él    ♦yo    ♦ella 6. El gato _____ leche. ♦tomando    ♦toma    ♦toman ♦tomamos 7. El niño _____ ayer. ♦correr    ♦corrió    ♦va a correr ♦corren 8. Dame _____ carro. ♦de    ♦un    ♦los    ♦la

FUENTE: Elaboración propia a partir de la prueba con base en la escala ESACTIV I.

### 3.3. Metas, planeación y sistematización de contenidos del modelo

Gracias a los tres instrumentos aplicados: cuestionario-entrevista, examen de español escrito nivel A1, y la prueba con base en la escala ESACTIV I, se establecieron las metas y objetivos del trabajo de intervención. En el diagnóstico se observó principalmente a Marina y Miguel Ángel, pero se hicieron

<sup>72</sup> Los resultados de las dos partes de la prueba con base en la escala ESACTIV I, junto con sus interpretaciones, serán presentados en el Capítulo IV de este trabajo.

modificaciones gracias a las contribuciones del resto de los y las jóvenes. Uno de los principales obstáculos observados, fue el escaso conocimiento del español escrito que tenían. De ahí que se contempló como objetivo primordial, la enseñanza del mismo.

Se comenzó pensando todo de manera muy ambiciosa: enseñar español. Sin embargo, era un objetivo difícil de alcanzar, debido al poco tiempo frente a grupo que se tenía con los y las jóvenes. Se limitó, entonces, a la enseñanza de un vocabulario básico del español. En ese momento lo más complicado era cómo hacerlo, y lo único que se encontró como referencia fue la logogenia. De manera general, ésta instruye a un(a) sordo(a) para identificar el español escrito, sin el uso de la lengua de señas, y ejecutar las acciones que ahí se le señalan. No obstante, observé que era necesario avanzar más allá, es decir, buscar la comprensión, y no sólo la repetición mecánica, así que se incluyó el uso de la LSM y la explicación de los significados de las palabras presentadas.

De ahí surgió la necesidad de diseñar e implementar un modelo didáctico-pedagógico de enseñanza-aprendizaje del vocabulario básico del español con ayuda de la LSM, dirigido en este caso a los jóvenes sordos y sordas. Básicamente, consistió en lograr que relacionaran un lenguaje viso-gesto-espacial, con uno grafológico. Recuérdese que la lengua de señas tiene su propia estructura gramatical: no hay artículos definidos o indefinidos, no hay plurales, los verbos no se conjugan y, sobre todo, no se escribe.

Aunado al objetivo anterior, otros fueron definidos: propiciar un ambiente libre de discriminación y que motivara a la participación activa, creativa y propositiva; fomentar la convivencia con sordos y sordas, quienes se distinguían

por sus acciones y éxitos para que fueran ejemplo de preparación académica para las y los demás; formar hábitos de estudio; fortalecer la comunicación entre madres y padres oyentes, y sus hijos e hijas sordas; desarrollar la habilidad motriz gruesa y fina; reconocer el concepto de tiempo y cantidad; infundirles la seguridad en sí mismos(as), y motivarlos(as) a que se reconocieran como personas con derechos, y a sentirse orgullosos de su identidad lingüística.

Fue así como se empezaron a diseñar las sesiones de trabajo. Se planeó que la intervención comenzara el 29 de agosto de 2018 y terminara el 4 de diciembre de 2019; tendría una duración total de un año y medio. El periodo se dividió en tres semestres: agosto-diciembre 2018, enero-julio 2019, y agosto-diciembre 2019. Para el primer semestre se proyectaron un total de quince sesiones, para el segundo veinte, y para el tercero dieciséis, todas respetando el calendario oficial de la SEP respecto al inicio y término del ciclo escolar, así como días inhábiles.

En total se programaron un total de cincuenta y un sesiones. En general, por cada tres asesorías, se verían dos dedicadas al repaso utilizando juegos y se aplicaría un examen parcial. Tanto al inicio como al final de cada semestre se pensó en incluir exámenes, ya sea de diagnóstico o finales, para ir evaluando el conocimiento antes de presentar el vocabulario y después de haberlo visto. En las siguientes tres tablas se muestra la planeación por sesión, día y campo semántico programado en agosto de 2018.



*Tabla 25. Sesiones programadas de la intervención educativa del semestre agosto-diciembre 2018*

<b>Sesión</b>	<b>Fecha</b>	<b>Campo semántico</b>
1	29 de agosto	Examen diagnóstico de español escrito nivel A1. Cuestionario-entrevista
2	5 de septiembre	Campo semántico: Días de la semana, meses del año y estaciones del año.
3	12 de septiembre	Campo semántico: Útiles y espacios escolares y Artículos definidos.
4	19 de septiembre	Campo semántico: Números del 0 al 10 y frutas.
5	26 de septiembre	Repaso parcial de: días de la semana, meses del año, estaciones del año, útiles y espacios escolares, artículos definidos, números del 0 al 10 y frutas.
6	3 de octubre	Repaso parcial de: días de la semana, meses del año, estaciones del año, útiles y espacios escolares, artículos definidos, números del 0 al 10 y frutas. Evaluación parcial sesión 2, 3 y 4.
7	10 de octubre	Campo semántico: Números del 0 al 10 y verduras.
8	17 de octubre	Campo semántico: Números del 0 al 10 y mascotas
9	24 de octubre	Campo semántico: Números del 0 al 10 y animales de la granja.
10	31 de octubre	Repaso parcial de: verduras, mascotas, animales de la granja, artículos definidos y números del 0 al 10.
11	7 de noviembre	Repaso parcial de: verduras, mascotas, animales de la granja, artículos definidos y números del 0 al 10. Evaluación parcial sesión 7, 8 y 9.
12	14 de noviembre	Campo semántico: Números del 11 al 20, frutas y fracciones.
13	21 de noviembre	Campo semántico: Números del 11 al 20, verduras y fracciones.
14	28 de noviembre	Campo semántico: Colores primarios y secundarios.
15	5 de diciembre	Repaso parcial de: frutas, verduras, fracciones, $\frac{1}{2}$ , $\frac{1}{3}$ , $\frac{1}{4}$ , artículos definidos y números del 11 al 20. Evaluación parcial sesión 12, 13 y 14.

FUENTE: Elaboración propia a partir de las planeaciones proyectadas para la intervención educativa, según lo planificado en el protocolo de investigación, elaborado en el semestre agosto-diciembre de 2018.

*Tabla 26. Sesiones programadas de la intervención educativa del semestre enero-julio 2019*

<b>Sesión</b>	<b>Fecha</b>	<b>Campo semántico</b>
1	16 de enero	Repaso parcial de primer semestre agosto-diciembre de 2018 de: días de la semana, meses del año, estaciones del año, útiles y espacios escolares, artículos definidos, números del 0 al 20 y frutas. Evaluación sumativa del primer semestre agosto-diciembre de 2018.
2	23 de enero	Repaso parcial de primer semestre agosto-diciembre de 2018 de: verduras, mascotas, animales de la granja, artículos definidos y números del 0 al 20.
3	30 de enero	Campo semántico: Números del 11 al 20, profesiones y adjetivos.
4	6 de febrero	Campo semántico: Números del 11 al 20, oficios, adjetivos y verbo ser.
5	13 de febrero	Campo semántico: Números del 11 al 20, personas, adjetivos y verbo ser.
6	20 de febrero	Repaso de profesiones, oficios, personas, números del 0 al 20, adjetivos y verbo ser.
7	27 de febrero	Repaso de profesiones, oficios, personas, números del 0 al 20, adjetivos y verbo ser.
8	6 de marzo	Repaso de profesiones, oficios, personas, números del 0 al 20, adjetivos y verbo ser. Evaluación parcial sesión 3, 4 y 5.
9	13 de marzo	Campo semántico: Números del 21 al 30, tecnología, adjetivos y verbo ser.
10	20 de marzo	Campo semántico: Números del 21 al 30, ciudad, adjetivos y verbo ser.
11	27 de marzo	Campo semántico: Números del 21 al 30, juguetes típicos mexicanos, adjetivos y verbo ser.
12	3 de abril	Repaso de tecnología, ciudad, juguetes típicos mexicanos, números del 21 al 30, adjetivos y verbo ser.
13	10 de abril	Repaso de profesiones, oficios, personas, números del 21 al 30, adjetivos y verbo ser. Evaluación parcial sesión 9, 10 y 11.
14	8 de mayo	Campo semántico: Números del 21 al 30, animales de la selva, adjetivos y verbo ser.
15	22 de mayo	Campo semántico: Números del 21 al 30, reptiles, adjetivos y verbo ser.
16	29 de mayo	Campo semántico: Números del 21 al 30, insectos, adjetivos y verbo ser.
17	5 de junio	Repaso de animales de la selva, reptiles, insectos, números del 21 al 30, adjetivos calificativos y verbo ser.
18	12 junio	Repaso de profesiones, oficios, personas, números del 21 al 30, adjetivos y verbo ser. Evaluación parcial sesión 14, 15 y 16.
19	19 de junio	Repaso global del segundo semestre enero-julio 2019.
20	26 de junio	Repaso global del segundo semestre y evaluación final.

FUENTE: Elaboración propia a partir de las planeaciones proyectadas para la intervención educativa, según lo planificado en el protocolo de investigación, elaborado en el semestre agosto-diciembre de 2018.

*Tabla 27. Sesiones programadas de la intervención educativa del semestre agosto-diciembre 2019*

<b>Sesión</b>	<b>Fecha</b>	<b>Campo semántico</b>
1	14 de agosto	Repaso parcial de segundo semestre enero-julio 2019. Repaso de profesiones, oficios, personas, adjetivos calificativos, artículos definidos, números del 0 al 20, verbo ser.
2	21 de agosto	Repaso parcial de segundo semestre enero-julio 2019. Repaso de vocabulario referente a la tecnología, ciudad, juguetes típicos mexicanos, artículos definidos, números del 21 al 30, verbo ser. Evaluación del segundo semestre enero-julio 2019.
3	28 de agosto	Repaso parcial del segundo semestre enero-julio 2019. Repaso de animales de la selva, reptiles, insectos, artículos definidos, números del 21 al 30, verbo ser. Evaluación del segundo semestre enero-julio 2019.
4	4 de septiembre	Campo semántico: Números del 31 al 40, árboles y plantas, adjetivos calificativos (2), verbo ser.
5	11 de septiembre	Campo semántico: Números del 31 al 40, leguminosas, adjetivos calificativos (2) y verbo ser.
6	18 de septiembre	Campo semántico: Números del 31 al 40, utensilios de cocina, adjetivos calificativos (2) y verbo ser.
7	25 de septiembre	Repaso de árboles y plantas, leguminosas, utensilios de cocina, adjetivos calificativos (2), números de 31 al 40 y verbo ser.
8	2 de octubre	Repaso de árboles y plantas, leguminosas, utensilios de cocina, adjetivos calificativos (2), números de 31 al 40 y verbo ser. Evaluación parcial de sesión 4, 5 y 6.
9	9 de octubre	Campo semántico: Números del 31 al 40, herramientas, ubicación y verbo estar.
10	16 de octubre	Campo semántico: Números del 31 al 40, instrumentos musicales, ubicación y verbo estar.
11	23 de octubre	Campo semántico: Números del 31 al 40, figuras geométricas, ubicación y verbo estar.
12	30 de octubre	Repaso de números del 31 al 40, herramientas, instrumentos musicales, figuras geométricas, adjetivos calificativos (2) y verbo estar.
13	6 de noviembre	Repaso de números del 31 al 40, herramientas, instrumentos musicales, figuras geométricas, adjetivos calificativos (2) y verbo estar. Evaluación parcial sesión 9, 10 y 11.
14	13 de noviembre	Repaso global del primer semestre agosto-diciembre 2018. Evaluación final.
15	20 de noviembre	Repaso global del segundo semestre enero-julio 2019. Evaluación final.
16	27 de noviembre	Repaso global del tercer semestre agosto-diciembre 2019. Evaluación final.

FUENTE: Elaboración propia a partir de las planeaciones proyectadas para la intervención educativa, según lo planificado en el protocolo de investigación, elaborado en el semestre agosto-diciembre de 2018.

Los contenidos fueron dosificados para ser cubiertos durante este periodo de tiempo limitado, ya que las sesiones eran una vez por semana, cada miércoles, de 16:00 a 18:00 horas. En un inicio se pensó abarcar un vocabulario amplio, pero se decidió presentar máximo diez palabras por clase, acompañadas de sus señas y su respectiva explicación, esto con el objetivo de no saturar con mucha información a las y los jóvenes, por lo cual se optó por poco contenido, pero bien aprendido.

Durante los dos primeros semestres, el trabajo se enfocó a que reconocieran el género de las palabras: femenino o masculino; su asociación con los artículos definidos: el y la; y el uso del verbo ser, en tercera persona del singular en presente del indicativo: es. Para el último semestre, se incluyeron palabras en plural, los artículos definidos: los y las; y el verbo ser, en tercera persona del plural en presente del indicativo: son.

De manera transversal se hacían actividades relacionadas con los días festivos, esto es: el 14 de febrero se habló sobre el amor y la amistad, el 10 de mayo, se reconoció el arduo trabajo y apoyo de sus mamás, y así consecutivamente. Estos pequeños recordatorios fueron de relevancia, ya que se observó durante las primeras sesiones, que no reconocían con exactitud los días de la semana, a falta de una participación regular escolarizada, o carencia de comunicación con sus padres, madres y/o maestros(as).

Asimismo, se puso énfasis en el desarrollo de su habilidad motriz fina. Si bien es cierto que ya escribían, lo hacían de manera un tanto descuidada. Para mejorar lo anterior, se incluyeron muchas actividades de colorear. De igual forma, se les motivó a desarrollar su capacidad de observación y distinción de palabras

con juegos, como el de sopa de letras, mediante el cual tenían que reconocer e identificar la palabra que se les presentaba en el vocabulario. Se incluyeron también sumas y restas básicas, con uno o dos números, dando resultados no mayores a treinta. La multiplicación y división no se abordó, debido a lo limitado del tiempo. Aunque sí se abarcó la identificación de fracciones, desde los medios hasta los décimos.

Durante los dos primeros semestres, las sesiones fueron similares, ya que la mecánica a seguir era la misma. La primera parte de la sesión se exponía el vocabulario con ayuda de una presentación en Power Point, y se hacían actividades de reforzamiento del mismo. Por cada tres sesiones se hacía un repaso y actividades; en una clase posterior se volvía a preguntar lo mismo, pero ya se incluía una evaluación escrita. Este mecanismo se modificó para el último semestre, debido a la escasez de tiempo: se repasaba y se aplicaba el examen en un mismo día.

El vocabulario fue pensado primero utilizando las señas que ya conocían, y luego se les fue incorporando palabras nuevas, algunas de las cuales ignoraban. Estas palabras fueron sacadas de los libros de los tres niveles de preescolar (SEP 2010a, 2010b y 2010c). El utilizar este vocabulario específico responde a dos motivos principales. Primero, no se encontró ningún manual que contuviera algún método de enseñanza del español escrito a mexicanos o mexicanas utilizando como primera lengua una señada.

Dicho de otra manera, aunque sí se encontraron libros de texto enfocados a la enseñanza del español, éstos eran para extranjeros cuya primera lengua es escrita y hablada, llámese inglés, francés, alemán o alguna otra. Los jóvenes

Sordos y Sordas habían nacido en México y su primera lengua, LSM, no se escribe ni se habla. La segunda razón atendió a que los libros de preescolar seleccionados contenían un vocabulario muy básico y de fácil comprensión para alguien con inquietud de aprender el español escrito.

Es necesario aclarar que no todas las palabras de estos libros fueron seleccionadas, ya que hacían referencia a personajes fantásticos como extraterrestre o monstruo, los cuales no eran de uso frecuente para ellos y ellas. Otras no fueron sencillas de explicar, ya que tenían poca familiaridad con ellas. Por ejemplo, la palabra champiñón, consideraban que, al ser un hongo, era idéntico al hongo que aparece en los pies.

Hay que agregar, además, que se trabajó el vocabulario por campos semánticos para facilitarles su apropiación. Es decir, si el tema central era fruta, los sustantivos que se veían eran: fresa, limón, naranja, y así en lo sucesivo. Para cada campo semántico se seleccionaron hasta diez palabras relacionadas con el mismo, y con características comunes entre sí.

En general, se programó ver los números del cero al cuarenta, y un total de doscientas sesenta y dos palabras divididas por campo semántico. Para el primer y segundo semestre, se abarcaron diez palabras por campo semántico, no así en el último semestre, en donde se vieron sólo cinco. Se hizo de esta manera, ya que se incluyó todo el vocabulario de un año, semestre agosto-diciembre 2018 y enero-julio 2019, transformándolo del singular al plural, esto es, se veían cinco palabras nuevas, relacionadas con diez palabras antes vistas.

En lo referente a matemáticas, se contempló que identificaran una cantidad determinada con el número que la representaba, es decir, se mostraban tres

objetos, y ellos y ellas debían de escribir el número tres. Asimismo, se planeó que se aprendieran los números escritos desde el cero hasta el cuarenta. Respecto a las fracciones, se incluyó el uso de un entero hasta un décimo. Se les presentaba un círculo dividido, y ellos y ellas tenían que identificar, tanto el numerador como el denominador. En la siguiente tabla, se muestra la relación de temas por cada semestre de trabajo de intervención.

*Tabla 28. Vocabulario básico del español para la intervención por campo semántico*

<b>Primer semestre. Agosto-diciembre 2018</b>		
Días de la semana	Meses del año	Estaciones del año
Útiles escolares	Espacios escolares	Frutas
Verduras	Mascotas	Animales de granja
Fracciones	Números del 0 al 20	
<b>Segundo semestre. Enero-julio 2019</b>		
Profesiones	Adjetivos calificativos (1)	Adjetivos calificativos (2)
Oficios	Personas	Tecnología
Ciudad	Juguetes mexicanos	Números del 21 al 30
<b>Tercer semestre. Agosto-diciembre 2019</b>		
Animales de la selva	Utensilios de cocina	Insectos
Árboles y plantas	Leguminosas	Reptiles
Herramientas	Instrumentos musicales	Figuras geométricas
Números del 31 al 40		

FUENTE: Elaboración propia a partir de las planeaciones proyectadas para la intervención educativa.

Asimismo, se precisa que, a pesar de tomar como base la planeación elaborada en agosto de 2018, se hicieron adecuaciones conforme se fueron requiriendo. En el semestre enero-julio 2019, durante dos días no asistieron Mariana ni Miguel Ángel, pero se trabajó con quienes acudieron, aunque no se continuó viendo temas nuevos; Marina y Miguel Ángel faltaron por cuestiones de enfermedad y muerte de un familiar respectivamente.

Durante el semestre enero-julio 2019, se comenzó una sesión después, y para el semestre agosto-diciembre 2019, tres, debido a que por parte de la UPN no se prestaron las instalaciones. Se dependía de la bondad de los directivos de la UPN Zacatecas, para la disposición de salones, de acuerdo con el calendario escolar establecido por la SEP. La comparación de sesiones programadas en agosto de 2018, y las realmente llevadas a cabo, puede apreciarse en el siguiente Capítulo en el apartado *4.2. Aspectos generales del desarrollo de la intervención*.

### **3.4. Elaboración de material didáctico pedagógico para el modelo**

Como se ha explicado con anterioridad, en agosto de 2018 se comenzó a elaborar el material para cada una de las asesorías. La autora diseñó cada una de las presentaciones en Power Point, para mostrar el vocabulario; buscó videos en LSM para explicar algunos conceptos, temas o canciones, referentes al mismo; seleccionó actividades que llamaran la atención de las y los jóvenes, tales como unir puntos, o sopas de letras; imprimió, recortó y pegó palabras escritas en español en tarjetas; compró, y en otras ocasiones elaboró, juegos de memoria o dominó; adaptó juegos hablados, a señados y escritos y, por último, esquematizó cada uno de los exámenes de entrada, de salida, parciales y generales. Enseguida, se explica su uso en las asesorías.

A excepción de las sesiones de evaluación parcial o final, todas comenzaban con una evaluación de entrada. Esta evaluación comprendía las palabras, las cuales se verían durante la clase de manera escrita en español; luego, ellos(as) tenían que relacionarlas con su imagen correspondiente. Enseguida, con ayuda de una presentación en Power point, se les presentaba el vocabulario. Esta incluía la imagen del objeto en la parte superior, y en la inferior



la palabra escrita. Tanto la imagen como la palabra, eran de tamaño grande, para que las alcanzaran a ver de manera sencilla.

En muchas ocasiones fue necesario explicar el significado de la palabra, antes de presentar la seña; por ejemplo, la palabra abogado. Se les describía varias situaciones en las cuales esta persona ejerce su profesión, hasta que todos(as) parecían comprenderla. Luego, se les pedía que ellos(as) mismos(as), explicaran las funciones de la persona en una circunstancia similar. Algunas veces no se lograba el objetivo, así que se comenzaba de nuevo con el mismo mecanismo hasta que no tuvieran dudas.

Durante el primer semestre se encontraban un tanto reacios a participar, debido al temor a ser juzgados como ignorantes, pero siempre se les decía que no temieran a equivocarse, que todos(as) lo hacen; así, poco a poco fueron tomando más confianza. Hubo, incluso, quienes no se expresaban, por lo cual se llegó a pensar que no entendían. Al principio fue complicado hacerlos sentir seguros. No se debe dejar de advertir que la relación oyente-sordo está marcada históricamente por un trato discriminatorio, de imposición de una lengua hablada y de menosprecio por la Cultura Sorda. Para ellos y ellas era complicado confiar en alguien quien representaba, la extinción de su Comunidad.

Después de presentar el vocabulario a cada uno(a), se les mostraba la imagen sin la palabra escrita, y ellos(as) tenían que deletrearla de memoria; si no podían hacerlo, entre ellos(as) se ayudaban, o se les dejaba ver su cuaderno en donde la habían copiado con anterioridad. Luego jugaban con un memorama el cual tenía las imágenes y las palabras impresas. Cada vez que volteaban una

carta, tenían que deletrearla para poder reclamarla como suya. Los juegos siempre los motivaron a esforzarse más.

Más tarde, al haber reforzado las diez palabras programadas, se hacían sumas y restas sencillas, de un sólo dígito al principio. Para que fueran válidas, tenían que escribir todos los números con letra. Se comenzó llevando sopa (de los paquetes de pasta de sémola de trigo con formas grandes), para ejemplificar la cantidad; se hacía un conjunto con cinco piezas, y se les indicaba el número cinco, para que así las relacionaran. De esta manera, entendieron mucho mejor qué era sumar y restar. Todo el tiempo contaron con los dedos de sus manos; sólo Miguel Ángel lo hacía de manera mental, las y los demás no podían hacerlo así.

Faltando quince minutos para terminar la clase, se les aplicaba nuevamente la misma prueba que al principio, pero ahora de salida; quiere decir que, aunque fuera idéntica, ya no contenía las palabras escritas del vocabulario y números vistos, así ellos(as) tenían que escribir todo de memoria. En algunas ocasiones se les observó señándose las palabras, es decir, ayudándose con las respuestas, así que se decidió reacomodar sus sillas, de tal forma que, estuvieran viendo hacia la pared o dándose la espalda entre ellos(as). Marina siempre fue honesta y evitaba copiar, prefería dejar las respuestas en blanco, si no estaba segura de su escritura.

Al terminar la sesión, la autora escribía en un diario de campo, o bitácora las observaciones de la misma. Ahí se encuentran registrados los problemas, retos, e incluso, cuestiones personales de algunos(as) de ellos(as), ya que eso mismo se infiere que afecta su rendimiento académico. Esta información se compartirá en el siguiente Capítulo.

Todos los temas de objetos o animales, fueron concretos y presentados con ayuda de imágenes. No se utilizaron conceptos abstractos, tales como libertad o solidaridad, ya que no son tangibles físicamente, y son más difíciles de explicar; sin embargo, no se descartó la enseñanza del respeto a las opiniones de cada uno(a) como un valor de convivencia, y la responsabilidad al recalcarles estudiar en casa. Todos(as) externaban sus ideas, en menor o mayor medida.

De igual manera, se utilizaron juegos diversos: dominó de frutas, verduras; números y fracciones; memoramas de alimentos; sopa de letras; crucigramas (que fueron los más complicados para ellos y ellas); dibujos para colorear por números, o con sumas o restas; escritura de oraciones en español dictadas con LSM; construcción de palabras; acomodo de oraciones; y juegos de lotería. También se incluyeron videos en español, en los cuales se vio el abecedario (aunque identificaron las letras que lo conforman, no recordaron muy bien su orden), las vocales, y algunas historias y canciones con diferentes lenguas de señas.

Como ya se había mencionado, en cada asesoría se aplicaba una evaluación de entrada, al inicio de la misma, y una de salida, al terminar. Después de tres sesiones de clase, y una de repaso, se aplicaba una evaluación parcial. Y al inicio y final del semestre, se aplicaba una evaluación inicial, o final global. Es decir, se aplicaban dos evaluaciones por sesión, tres o cuatro parciales y una al iniciar y otra al terminar el semestre. Siempre se diseñaron los exámenes con el uso de imágenes sencillas, las cuales representaban la palabra escrita. Las primeras veces que completaron las palabras no sabían bien qué hacer, hasta que

se les repetía varias veces las instrucciones. Luego les fue fácil hacerlo por sí mismos(as).

Otro aspecto que se observó, fue que aprendieron a contestar dejando en blanco algunos espacios para escribir las respuestas. Al principio no avanzaban a otra palabra, si no habían contestado la anterior, y se llevaban mucho más tiempo en hacerlo. Durante las últimas sesiones, ellos(as) mismos(as) ya sabían que se comenzaba con una evaluación, y la esperaban sin tanto nerviosismo. Todas las actividades y evaluaciones, se encuentran archivadas por número de sesión.

En algunas ocasiones se utilizó el pizarrón para dictado en LSM y escritura en español, o para jugar con sumas y restas sencillas; también para representar las fracciones, coloreando círculos que estaban divididos. Ellos(as) disfrutaban de la actividad, porque no les implicaba estar sentados durante mucho tiempo, y la convertían en una especie de competencia.

Durante las primeras sesiones, se les proporcionó unos sellos con las letras del abecedario, a los cuales les ponían tinta, y sobre papeles reciclados las estampaban, para formar las palabras. En ese ejercicio pudieron reconocer las letras, no así decir el alfabeto en orden. Confundían frecuentemente la letra b con la letra d; la letra p, con la letra q, por ser similares para ellos y ellas.

Para cada una de las palabras en español, se elaboraron tarjetas. Estas tenían la palabra impresa pegada sobre un pedazo de cartulina. Se ponían sobre la mesa, y ellos(as) tenían que buscar las palabras para formar una oración en español. Siempre que se les dictaba, se tenía que especificar el género de la palabra, para que les fuera más sencillo encontrar el artículo definido que la

complementaba. Al final, se contó con un buen banco de palabras con las cuales se jugaba con frecuencia para crear oraciones.

Se les pidió que tuvieran un cuaderno exclusivo para las asesorías. En él escribían el vocabulario y las oraciones que construían con el uso de las tarjetas. Cada semana se les decía que presentarían un examen, para que estudiaran de manera independiente en su casa. No se les pidió otra tarea más que esa. Se le sacaba el máximo provecho a las dos horas destinadas a la asesoría. Se hizo de esta manera, porque Miguel Ángel trabajaba con su padre, y Marina ayudaba en las labores del hogar.

## **CAPÍTULO IV. EVALUACIÓN DEL MODELO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO BÁSICO DEL ESPAÑOL Y LA LENGUA DE SEÑAS MEXICANA (LSM)**

En este Capítulo el objetivo es evaluar los resultados del diseño e implementación del modelo de enseñanza-aprendizaje del vocabulario básico del español y la LSM para jóvenes Sordos y Sordas, y reconocer el nivel de impacto que se pudo lograr en la mejora del aprendizaje de las y los jóvenes Sordos y Sordas. La información está dividida en tres apartados. En el primero se describe la información del grupo de jóvenes, la población focal del estudio; las y los jóvenes participaron en las diferentes etapas y con sus actividades ayudaron a mejorar el modelo, no obstante, sus cuestionarios-entrevistas y exámenes no fueron registrados ni desglosados en los resultados de este trabajo de intervención.

En el segundo, se especifican las modificaciones hechas a la planeación del proyecto de intervención proyectada en agosto de 2018; se detallan los cambios o adecuaciones realizadas al número de asesorías, y el vocabulario visto durante el año y medio de la intervención. Cabe aclarar desde este punto que, aunque la intervención fue planeada para llevarse a cabo durante tres semestres, sólo se contemplaron y analizaron los dos primeros, aunque se dio cierre a la intervención en marzo de 2020, debido a que muchas sesiones no se llevaron a cabo entre agosto y diciembre de 2019.

El último apartado es el más extenso, dado que se plasman los resultados de la implementación del modelo. Se hace una descripción comparativa de los datos obtenidos en la evaluación de 2018 y en los exámenes de 2020, en relación con: el cuestionario-entrevista; el vocabulario aprendido durante el primer y

segundo semestre; el examen de español escrito nivel A1, y la prueba con base en la escala ESACTIV I. Durante el desarrollo de esta sección se podrán observar extractos de los exámenes contestados, tanto por Marina como por Miguel Ángel, para apreciar de mejor manera y argumentar lo que se hace referencia como parte de los resultados obtenidos.

#### **4.1. Aportaciones de las y los jóvenes no participantes**

Entre agosto de 2018 y diciembre de 2019, como se señaló desde el inicio, acudieron a las sesiones entre dos a ocho jóvenes Sordos y Sordas; pero su asistencia no era constante, de tal manera que, al finalizar la intervención, en marzo de 2020 sólo permanecieron constantes Marina y Miguel Ángel, elegidos desde el principio de la intervención.

Los motivos del abandono de las asesorías fueron variables. A continuación, se describen de manera breve las características y contextos de los(as) otros(as) seis jóvenes, a partir de información obtenida mediante observación directa, y por conversaciones de la autora con ellas y ellos y sus familiares. Es conveniente señalar que todos los nombres son ficticios para guardar su anonimato.

El primer joven, a quien se asignó el nombre de Moisés, se dedicaba de tiempo completo a trabajar en una gasolinera. Recogía el dinero de las ventas, y lo transportaba a una caja concentradora. Este joven era sordo profundo bilateral, hijo de padre y madre oyentes. Aprendió la LSM a los dieciséis años, y su desenvolvimiento personal mejoró bastante después de hacerlo; antes era inseguro y no se comunicaba con nadie. También estaba en proceso de aprender el español escrito, porque no lo sabía, y estaba convencido de aprenderlo; pero

también era consciente de que necesitaba un mejor trabajo y una fuente de ingresos para valerse por sí mismo y ser más autónomo.

Él mismo, en septiembre de 2018, tuvo una experiencia que le hizo desconfiar de las personas oyentes. En la tarde-noche, al salir de una asesoría y estar esperando el camión para dirigirse a su casa, fue interrogado por elementos de la policía federal. Al no responder de manera verbal a sus preguntas, fue detenido, esposado y trasladado a los separos preventivos, donde estuvo incomunicado, ya que no dejaban que hiciera uso de su teléfono celular, o usara sus manos para decirles, de alguna forma, que era sordo. Después de tres horas recluido sin justificación, fue liberado gracias a que la maestra Lorena Salazar Frías, se dedicó a buscarlo junto el padre y madre del joven. Al soltarlo, no le dieron una explicación clara de su detención y privación de la libertad.

Milagros, es la segunda joven del grupo, quien tampoco continuó con las asesorías hasta el final. Ella se dedicaba a la fabricación de piñatas, para venderlas y obtener algo de dinero. De igual manera, ayudaba a su padre y madre con el negocio de renta de mobiliario y espacio de fiestas que tenían; acomodaba sillas y mesas, entre otras actividades. Era sorda bilateral, y obtuvo su certificado de secundaria por parte del IZEA.

Durante ocho meses padeció de varias enfermedades. Al no poder expresar verbalmente sus síntomas a los médicos, primero le diagnosticaron gastritis, después colitis, luego una úlcera gástrica, y hasta una hernia. Después se sumaría a la valoración un cáncer de mama, derivado de que padecía de dolores en los pechos. Al momento del cierre de la intervención, aún estaba en observación médica. Esto propició que su madre la cuidara bastante, al punto de mantenerla



en casa la mayor parte del tiempo. En diciembre de 2019, le facilitaron de manera gratuita aparatos auditivos, aunque ella manifestó que, debido a que los comenzó a usar, los dolores de cabeza eran constantes, pero tenía que aguantarlos a cambio de escuchar muy poquito y darle gusto a su familia.

El novio de esta joven, Martín, es el tercer joven del grupo. Él era hipoacúsico bilateral, usaba aparatos auditivos en ambos oídos, y podía comunicarse de manera verbal. Terminó la preparatoria e ingresó a la universidad, la cual abandonó debido a que no pudo comprender del todo las instrucciones y explicaciones de las y los maestros. Asimismo, argumentó que ninguno de sus profesores(as), se interesó por explicarle, y tampoco respetaron su manera y velocidad personal para apropiarse de los conocimientos.

Con frecuencia manifestaba que no encontraba trabajo formal, aunque ayudaba en el negocio de su padre y madre, haciendo y vendiendo tortillas, pero su intención era continuar su preparación académica. Siempre estuvo pendiente de la salud de Milagros, y le explicaba el uso del español escrito y el significado de las señas que desconocía, cuando asistían a la asesoría juntos.

El cuarto joven, Manolo, egresó de una preparatoria. Quería aprender y reforzar su español, para poder ingresar a la educación superior; sin embargo, después de esperar durante dos años a que esto sucediera, no lo hizo. Hacía artesanías y las vendía. Después comenzó a trabajar en una cadena comercial de supermercados en la ciudad de Zacatecas.

Margarita, es como llamaremos a la quinta joven; ella era sorda profunda bilateral postlocutiva, y no utilizaba aparatos auditivos. Aprendió LSM a los trece años de edad. En algún momento se comentó que había sido diagnosticada con

esquizofrenia, aunque en ningún momento se comprobó lo anterior. Durante el primer semestre, faltó a tres sesiones; en el segundo a siete; y en el tercero a cinco. Primero, argumentaba que el motivo de sus ausencias era que hacía todos los quehaceres en su casa y, por ello, no tenía tiempo de acudir a las sesiones, ni de estudiar en su casa. Durante el segundo semestre, su mamá estaba en estado de gravidez, y le recomendaron reposo absoluto por ser un embarazo de alto riesgo, de ahí que para la joven implicó un aumento de actividad en las tareas domésticas, aparte de algunas responsabilidades que su madre le delegó. Tiempo después, su madre sufrió un aborto espontáneo, pero la joven ya no acudió con constancia a todas las asesorías.

Margarita tenía que trasladarse sola desde su casa hasta la UPN, y su madre la sobreprotegía demasiado. Su nivel de aprendizaje, tanto de LSM como de español escrito, fue el más bajo de todos(as) las y los jóvenes quienes acudieron a las sesiones. Lo que se observó, fue que se distraía con facilidad, durante las asesorías con frecuencia se quedaba viendo hacia un punto fijo y, quizá por ese nivel de distracción, olvidaba con rapidez lo que se le explicaba. Por último, se dedicó a vender ropa y artículos de belleza por catálogo, para contribuir económicamente en su hogar. A pesar de haber terminado la secundaria abierta en el IZEA, no continuó ninguna preparación escolar. A las últimas asesorías que se presentó, en marzo de 2020, se observó que se desenvolvía con fluidez en LSM, no así en español escrito.

En un momento se contó con la asistencia de dos adultos sordos, quienes, como se describió en un inicio, sólo se presentaron el primer día de las sesiones, y contestaron el cuestionario-entrevista, pero ya no asistieron más. Lorena Salazar

Frías, mencionó que le comentaron que se sentían mal tomando clases entre jóvenes, teniendo ellos más edad. Tiempo después, en tres ocasiones se presentaron a las clases que impartía Lorena para ver cómo les enseñaba a los niños y niñas sordos. Ella los invitó pensando en que pudieran ser el modelo de adulto sordo a seguir para las y los infantes.

Por otra parte, el octavo integrante del grupo fue Marcos, hermano menor Sordo de Marina; él acudió sólo en dos ocasiones durante el año y medio de la intervención. Tenía doce años de edad, estaba cursando el sexto grado de primaria, y quería continuar con sus estudios secundarios. Durante las sesiones se distraía con facilidad, pero su hermana le llamaba la atención. Lorena Salazar, junto con otras madres de familia, contemplaron la posibilidad del ingreso a la escuela secundaria de la UAZ, de él y dos alumnos sordos más, quienes estaban por terminar la primaria. La solicitud quedó en análisis por parte de las autoridades universitarias, pero debido al aislamiento voluntario decretado por las autoridades federales, estatales, educativas y universitarias en marzo de 2020 por la pandemia del Covid-19, las madres de familia optaron por inscribirlos en escuelas cercanas al lugar donde vivían, ya que no se llegó a nada en concreto.

Se menciona una vez más, que la escolarización de niños, niñas y/o jóvenes sordos, es complicada. Son escasas las escuelas que tienen servicio de USAER, o de algún apoyo extra académico; los(as) maestros(as) no saben LSM; no se cuentan con intérpretes educativos especializados(as); se les exige dominar el español como si fuera su primera lengua; se les trata como PcD y, por si fuera poco, son integrados(as) a las aulas, más no son incluidos, ya que no se hace ninguna adaptación curricular acorde con sus necesidades.

Toda esta información se considera relevante ya que formará parte de las conclusiones de la intervención educativa. No debemos perder de vista que la intención de este trabajo, es contribuir a la educación de la Comunidad Sorda, solo que por cuestiones prácticas, sólo se registraron las evidencias de Marina y Miguel Ángel.

#### **4.2. Aspectos generales del desarrollo de la intervención**

Como ya se había mencionado la intervención educativa se programó para comenzar el 29 de agosto de 2018, y terminar el 4 de diciembre de 2019. Periodo durante el cual, se tendrían asesorías con asistencia voluntaria por parte de las y los jóvenes sordos una vez a la semana, cada miércoles, de 16:00 a 18:00 horas durante un año y medio. Estas serían quince en el semestre agosto-diciembre 2018, veinte en enero-julio 2019 y dieciséis en agosto-diciembre 2019.

Durante el primer semestre agosto-diciembre 2018, se tuvieron las quince sesiones programadas, no se tuvo ningún retraso, y las y los jóvenes acudieron a todas. Para el segundo semestre enero-julio 2019, no se cubrieron las veinte que estaban programadas, ya que se perdieron siete: cuatro, porque las instalaciones de la UPN no estaban disponibles; otra, porque la responsable de dirigir la intervención, acudió como participante a un congreso de semiótica<sup>73</sup>, en donde se creyó que podía tomar ideas para mejorar las asesorías con las y los jóvenes sordos utilizando apoyos tecnológicos; y en las dos restantes, las y los jóvenes no acudieron por motivos personales.

---

<sup>73</sup> *IX Congreso Latinoamericano de semiótica. Semiótica visual: perspectivas latinoamericanas.* Organizado por la Federación Latinoamericana de Semiótica (FELS) del 6 al 9 de febrero de 2019, en Zacatecas, Zacatecas, en las instalaciones del Consejo Zacatecano de Ciencia, Tecnología e Innovación (COZCyT). La autora acudió como participante en el taller "Las tecnologías educativas como complemento de la educación inclusiva".

Como información extra tómesese en cuenta que en agosto de 2018 se contempló que el ciclo escolar establecido por la SEP terminaría el 26 de junio de 2019. Sin embargo, los encargados de la UPN prestaron sus instalaciones hasta el 5 de junio recortando el número de asesorías. Además se incluyó una asesoría no contemplada en agosto de 2018 que fue destinada para repasar el vocabulario después del periodo vacacional de abril.

Para el tercer semestre agosto-diciembre 2019, se programaron dieciséis sesiones, de las cuales sólo fueron efectivas siete con dos adicionales no contempladas en agosto de 2018. Las causas para no tenerlas fueron múltiples: las primeras tres sesiones no se llevaron a cabo por cuestiones de organización de salones en la UPN, ya que no se tenía espacio disponible. En otra ocasión más, la misma institución cerró sus puertas en apoyo a un paro a nivel nacional<sup>74</sup>. Otras dos sesiones, se suspendieron debido a las reuniones de organización de la propuesta para la construcción de una escuela para Sordos y Sordas en el estado de Zacatecas<sup>75</sup>.

En otra ocasión, la autora participó como ponente en una conferencia para la Comunidad Sorda, en la cual se abordaron diferentes temas, en el marco de la conmemoración de *IWDeaf*. En otra sesión, Lorena Salazar Frías organizó un

---

<sup>74</sup> "Al menos 25 universidades públicas estatales se fueron a paro de 24 horas convocado por la Confederación Nacional de Trabajadores Universitarios (CONTU), ante la exigencia del incremento para la educación superior universitaria en el Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) 2020" (Granados, 9 de octubre de 2019).

<sup>75</sup> Este proyecto fue impulsado por Lorena Salazar Frías, como presidenta de la OSEZ; en cooperación con la Asociación "Dale voz a tus manos" Julia Herrera, y su presidenta Julia Herrera; el Responsable del Programa de Arquitectura de la UAZ (ARQUAZ), M.C. Arq. J. Arturo Villa Fernández; el Director de la Unidad de Docencia Superior de la UAZ, Dr. José de Jesús Hernández Berumen; y el Director de la UPN Unidad 321, José Manuel Lara Pacheco. La finalidad del proyecto era proporcionar educación pública de calidad a niños, niñas y jóvenes sordos en LSM como primera lengua, y utilizar el español escrito como segunda lengua. Al cierre de la intervención no se tenía ningún avance al respecto.

concurso de dibujo para que los niños, niñas y jóvenes Sordos y Sordas, representaran con ilustraciones el Día de muertos. Y por último, una sesión no acudieron las y los jóvenes por la conmemoración del Día Nacional del Sordo.

También cabe agregar que en agosto de 2018 se contempló que el ciclo escolar agosto-diciembre de 2019 terminaría el 4 de diciembre, por esta razón, para esa fecha se daba por terminada la intervención. Empero, los encargados de la UPN prestaron sus instalaciones hasta el 18 de diciembre, lo cual permitió tener dos asesorías más no contempladas.

En resumen, las sesiones efectivas, se pueden observar en las siguientes tablas, y en la Gráfica 3. En cada una de las tablas, en la columna de la extrema derecha se especifica si el vocabulario fue visto, si se presentaron los repasos y si se aplicaron las evaluaciones según lo planeado en agosto de 2018. Si la fila tiene un color gris es porque no se dio la asesoría, si tiene un color verde es porque se modificó lo establecido y si tiene color amarillo, es porque fueron sesiones extra no programadas.

Tabla 29. Sesiones reales de la intervención educativa del semestre agosto-diciembre 2018

Sesión	Fecha	Campo semántico	Observación
1	29 de agosto	Examen diagnóstico de español escrito nivel A1. Cuestionario-entrevista.	Visto según lo programado.
2	5 de septiembre	Campo semántico: Días de la semana, meses del año y estaciones del año.	Visto según lo programado.
3	12 de septiembre	Campo semántico: Útiles y espacios escolares y Artículos definidos.	Visto según lo programado.
4	19 de septiembre	Campo semántico: Números del 0 al 10 y frutas.	Visto según lo programado.
5	26 de septiembre	Repaso parcial de: días de la semana, meses del año, estaciones del año, útiles y espacios escolares, artículos definidos, números del 0 al 10 y frutas.	Visto según lo programado.
6	3 de octubre	Repaso parcial de: días de la semana, meses del año, estaciones del año, útiles y espacios escolares, artículos definidos, números del 0 al 10 y frutas. Evaluación parcial sesión 2, 3 y 4.	Visto según lo programado.
7	10 de octubre	Campo semántico: Números del 0 al 10 y verduras.	Visto según lo programado.
8	17 de octubre	Campo semántico: Números del 0 al 10 y mascotas	Visto según lo programado.
9	24 de octubre	Campo semántico: Números del 0 al 10 y animales de la granja.	Visto según lo programado.
10	31 de octubre	Repaso parcial de: verduras, mascotas, animales de la granja, artículos definidos y números del 0 al 10.	Visto según lo programado.
11	7 de noviembre	Repaso parcial de: verduras, mascotas, animales de la granja, artículos definidos y números del 0 al 10. Evaluación parcial sesión 7, 8 y 9.	Visto según lo programado.
12	14 de noviembre	Campo semántico: Números del 11 al 20, frutas y fracciones.	Visto según lo programado.
13	21 de noviembre	Campo semántico: Números del 11 al 20, verduras y fracciones.	Visto según lo programado.
14	28 de noviembre	Campo semántico: Colores primarios y secundarios.	Visto según lo programado.
15	5 de diciembre	Repaso parcial de: frutas, verduras, fracciones, 1/2, 1/3, 1/4, artículos definidos y números del 11 al 20. Evaluación parcial sesión 12, 13 y 14.	Visto según lo programado.

FUENTE: Elaboración propia a partir de las planeaciones proyectadas para la intervención educativa.

Tabla 30. Sesiones reales de la intervención educativa del semestre enero-julio 2019

Sesión	Fecha	Campo semántico	Observación
	16 de enero	No se dio la asesoría.	Aula no disponible.
1	23 de enero	Repaso parcial de primer semestre agosto-diciembre de 2018 de: días de la semana, meses del año, estaciones del año, útiles y espacios escolares, artículos definidos, números del 0 al 20 y frutas. Evaluación del primer semestre agosto-diciembre de 2018.	Visto.
2	30 de enero	Repaso parcial de primer semestre agosto-diciembre de 2018 de: verduras, mascotas, animales de la granja, artículos definidos y números del 0 al 20.	Visto.
	6 de febrero	No se dio la asesoría.	Congreso de semiótica.
	13 de febrero	Repaso parcial de primer semestre agosto-diciembre de 2018 de: las fracciones 1/2, 1/3, 1/4, con frutas y verduras, colores, artículos definidos y números del 0 al 20.	Se omitió el repaso. Se continuó con otro campo semántico.
3	13 de febrero	Campo semántico: Números del 11 al 20, profesiones y adjetivos.	Visto.
4	20 de febrero	Campo semántico: Números del 11 al 20, oficios, adjetivos y verbo ser.	Visto.
5	27 de febrero	Campo semántico: Números del 11 al 20, personas, adjetivos y verbo ser.	Visto.
6	6 de marzo	Repaso de profesiones, oficios, personas, números del 0 al 20, adjetivos y verbo ser.	Visto.
	13 de marzo	Se dio la asesoría a una joven que no era la elegida para la intervención.	Jóvenes participantes ausentes.
	20 de marzo	Se dio la asesoría a un joven que no era el elegido para la intervención.	Jóvenes participantes ausentes.
7	27 de marzo	Repaso de profesiones, oficios, personas, números del 0 al 20, adjetivos y verbo ser.	Visto.
	3 de abril	Repaso de profesiones, oficios, personas, números del 0 al 20, adjetivos y verbo ser. Evaluación parcial sesión 3, 4 y 5.	Se omitió repaso y evaluación. Se continuó con otro campo semántico.
8	3 de abril	Campo semántico: Números del 21 al 30, tecnología, adjetivos y verbo ser.	Visto.
9	10 de abril	Campo semántico: Números del 21 al 30, ciudad, adjetivos y verbo ser.	Visto.
	8 de mayo	Repaso por regreso de periodo vacacional. Números del 11 al 30, profesiones, oficios, personas, tecnología, ciudad, adjetivos y verbo ser.	Se insertó este repaso.
10	22 de mayo	Campo semántico: Números del 21 al 30, juguetes típicos mexicanos, adjetivos y verbo ser.	Visto.
11	29 de mayo	Repaso de tecnología, ciudad, juguetes típicos mexicanos, números del 21 al 30, adjetivos y verbo ser.	Visto.
12	5 de junio	Repaso de profesiones, oficios, personas, números del 21 al 30, adjetivos y verbo ser. Evaluación parcial sesión 8, 9 y 10.	Visto.
13	12 junio	Campo semántico: Números del 21 al 30, animales de la selva, adjetivos y verbo ser.	Aula no disponible.
14	19 de junio	Campo semántico: Números del 21 al 30, reptiles, adjetivos y verbo ser.	Aula no disponible.
16	26 de junio	Campo semántico: Números del 21 al 30, insectos, adjetivos y verbo ser.	Aula no disponible.
17		Repaso de animales de la selva, reptiles, insectos, números del 21 al 30, adjetivos calificativos y verbo ser.	No visto por periodo vacacional.
18		Repaso de profesiones, oficios, personas, números del 21 al 30, adjetivos y verbo ser. Evaluación parcial sesión 14, 15 y 16.	No visto por periodo vacacional.
19		Repaso global del segundo semestre enero-julio 2019.	No visto por periodo vacacional.
20		Repaso global del segundo semestre y evaluación final.	No visto por periodo vacacional.

FUENTE: Elaboración propia a partir de las planeaciones proyectadas para la intervención educativa.



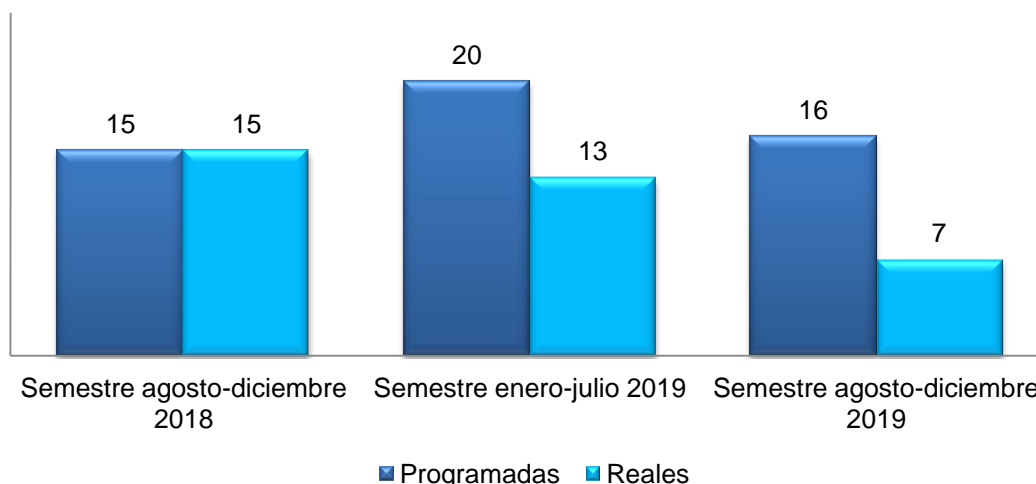
Tabla 31. Sesiones reales de la intervención educativa del semestre agosto-diciembre 2019

Sesión	Fecha	Campo semántico	Observación
	14 de agosto	No se dio la asesoría.	Aula no disponible.
	21 de agosto	No se dio la asesoría.	Aula no disponible.
	28 de agosto	No se dio la asesoría.	Aula no disponible.
	4 de septiembre	No se dio la asesoría.	Reunión.
1	11 de septiembre	Repaso general del primer semestre agosto-diciembre 2018. Repaso de: días de la semana, meses del año, estaciones del año, útiles y espacios escolares, artículos definidos, números del 0 al 20 y frutas. Evaluación del primer semestre agosto-diciembre 2018.	Modificación de planeación.
2	18 de septiembre	Repaso general del segundo semestre enero-julio 2019. Repaso de: profesiones, oficios, personas, tecnología, ciudad, juguetes típicos mexicanos, artículos definidos, números del 11 al 20, verbo ser. Evaluación final del semestre enero-julio 2019.	Modificación de planeación.
	25 de septiembre	No se dio la asesoría.	Conferencia.
3	2 de octubre	Campo semántico: Números del 21 al 30, animales de la selva, días de la semana y meses del año. NOTA: El campo semántico de animales de la selva no se alcanzó a presentar al final del semestre enero-julio 2019. Se volvieron a incluir los días de la semana y meses del año para reforzar los mismos.	Modificación de planeación.
	9 de octubre	No se dio la asesoría.	Paro nacional.
4	16 de octubre	Campo semántico: Números del 21 al 30, reptiles, estaciones del año y útiles escolares. NOTA: El campo semántico de reptiles es el que no se alcanzó a presentar al final del semestre enero-julio 2019. Se volvieron a incluir las estaciones del año y los útiles escolares para reforzar los mismos.	Modificación de planeación.
5	23 de octubre	Campo semántico: Números del 21 al 30, insectos, espacios escolares y frutas. NOTA: El campo semántico de insectos es el que no se alcanzó a presentar al final del semestre enero-julio 2019. Se volvieron a incluir las frutas y los espacios escolares para reforzar los mismos.	Modificación de planeación.
6	30 de octubre	Repaso de: números del 21 al 30, animales de la selva, reptiles e insectos. Evaluación parcial de las sesiones 3, 4 y 5.	Modificación de planeación.
	6 de noviembre	No se dio la asesoría.	Concurso de dibujo
	13 de noviembre	No se dio la asesoría.	Reunión

7	20 de noviembre	Repaso de: animales de la selva, colores, útiles escolares, lugares en la escuela, comida, fruta y verdura.	Modificación de planeación.
	27 de noviembre	No se dio la asesoría. Celebración del Día Nacional del Sordo.	Celebración.
Extra	4 de diciembre	Campo semántico: Números del 31 al 40, árboles y plantas. NOTA: El campo semántico de árboles y plantas estaba planeado para verse a inicios de este semestre agosto-diciembre 2019. Se volvieron a incluir las verduras y las mascotas para reforzar las mismas.	Asesoría extra no planeada en agosto de 2018.
Extra	11 de diciembre	Repaso de: Números del 31 al 40, árboles y plantas.	Asesoría extra no planeada en agosto de 2018.
.8		Repaso de árboles y plantas, leguminosas, utensilios de cocina, adjetivos calificativos (2), números de 31 al 40 y verbo ser. Evaluación parcial de sesión 4, 5 y 6.	No visto por periodo vacacional.
9		Campo semántico: Números del 31 al 40, herramientas, ubicación y verbo estar.	No visto por periodo vacacional.
10		Campo semántico: Números del 31 al 40, instrumentos musicales, ubicación y verbo estar.	No visto por periodo vacacional.
11		Campo semántico: Números del 31 al 40, figuras geométricas, ubicación y verbo estar.	No visto por periodo vacacional.
12		Repaso de números del 31 al 40, herramientas, instrumentos musicales, figuras geométricas, adjetivos calificativos (2) y verbo estar.	No visto por periodo vacacional.
13		Repaso de números del 31 al 40, herramientas, instrumentos musicales, figuras geométricas, adjetivos calificativos (2) y verbo estar. Evaluación parcial de la sesión 9, 10 y 11.	No visto por periodo vacacional.
14		Repaso global del primer semestre agosto-diciembre 2018. Evaluación final.	No visto por periodo vacacional.
15		Repaso global del segundo semestre enero-julio 2019. Evaluación final.	No visto por periodo vacacional.
16		Repaso global del tercer semestre agosto-diciembre 2019. Evaluación final.	No visto por periodo vacacional.

FUENTE: Elaboración propia a partir de las planeaciones proyectadas para la intervención educativa.

Gráfica 3. Sesiones de la intervención



FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos durante la intervención educativa.

En otras palabras, de cincuenta y un sesiones programadas, se impartieron treinta y cinco, por diversas situaciones ajenas a la autora. Por cuestiones de tiempo y fechas para la entrega de resultados, se optó por concluir el registro de la intervención hasta lo trabajado en diciembre de 2019, ya que se alargaría un semestre más si se continuaba con los contenidos que se habían planteado en agosto de 2018. Comenzando el año 2020, se trató de solucionar este desfase de tiempo y temas no vistos, perdidos principalmente durante el tercer semestre. Se utilizaron cuatro asesorías en el mes de febrero, y dos de marzo (una por semana) de ese año, para aplicar evaluaciones finales, y dar por terminada la intervención.

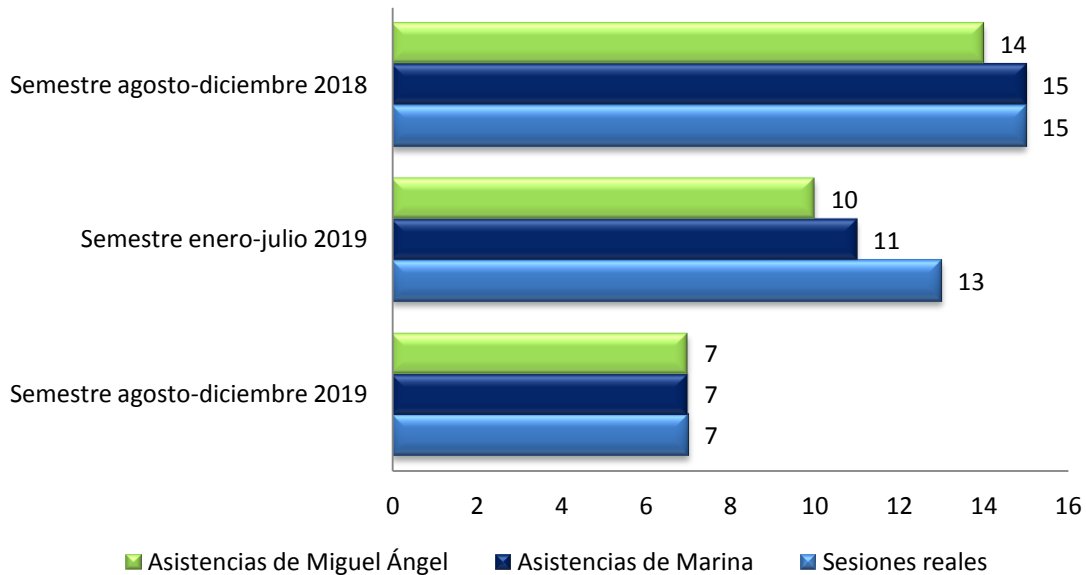
Esto fue así porque, una vez más, se tuvieron problemas con la organización de las sesiones. Comenzando el mes de enero de 2020, la UPN no tenía salones disponibles. En febrero, se perdieron dos sesiones: una porque las y los jóvenes pidieron permiso para acudir a la imposición de ceniza, según la costumbre católica que profesaban; y en otra ocasión, no acudió Miguel Ángel,

porque estaba trabajando. En marzo, Miguel Ángel se retiró de urgencia, después de que su madre le comunicó que su abuelo estaba internado en una clínica del IMSS, y la última asesoría, fue el miércoles antes de que el Gobierno federal declarara medidas de contingencia y aislamiento debido a la pandemia de Covid-19, y se cerraran todas las instalaciones educativas.

Por consiguiente, durante los meses de febrero y marzo de 2020, tanto Marina como Miguel Ángel, contestaron por segunda ocasión, el cuestionario-entrevista, el examen general de primer semestre, el examen general de segundo semestre, el examen de español escrito nivel A1 y el examen con base en la escala ESACTIV I. Se aclara que todos estos instrumentos para reunir información fueron contestados al inicio de la intervención, y después para dar cierre a la misma, de esta manera se pudo comparar el conocimiento que tenían las y los jóvenes en 2018 con el de 2020.

Haciendo un comparativo entre las sesiones reales, y a las que asistieron ambos jóvenes, se observó que: Marina faltó a tres durante los tres semestres, en tanto que Miguel Ángel, faltó a cinco. Es importante mencionar que su relación de noviazgo los motivó para asistir con constancia, incluso, se observó cierto reto entre ellos, para ver quién aprendía más rápido. El comparativo de asistencia a las asesorías se muestra en la siguiente gráfica.

Gráfica 4. Comparativo de asistencia a las asesorías



FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos durante la intervención educativa.

Para la organización del modelo de trabajo, en el primer semestre, agosto-diciembre 2018, se incluyeron ciento nueve palabras en la planeación; para el segundo, enero-julio 2019, ochenta y ocho; y para el tercero, agosto-diciembre 2019, sesenta y cinco. En esta planeación no se contabilizaron los artículos definidos: el, la, los y las; ni el verbo ser en presente del indicativo, en tercera persona del singular y del plural: es y son. Tanto los artículos, como el verbo ser, se trabajaron durante los tres semestres, para que aprendieran el género de la palabra y el número; hay que recordar que en la LSM no se utilizan. En LSM, el género de los sustantivos es masculino y singular, a menos que se especifique lo contrario.

En la programación se propusieron doscientas sesenta y dos palabras, de las cuales doscientas doce fueron presentadas, y cincuenta no se vieron. Entre estas últimas, los árboles y plantas, junto con los números del treinta y uno al

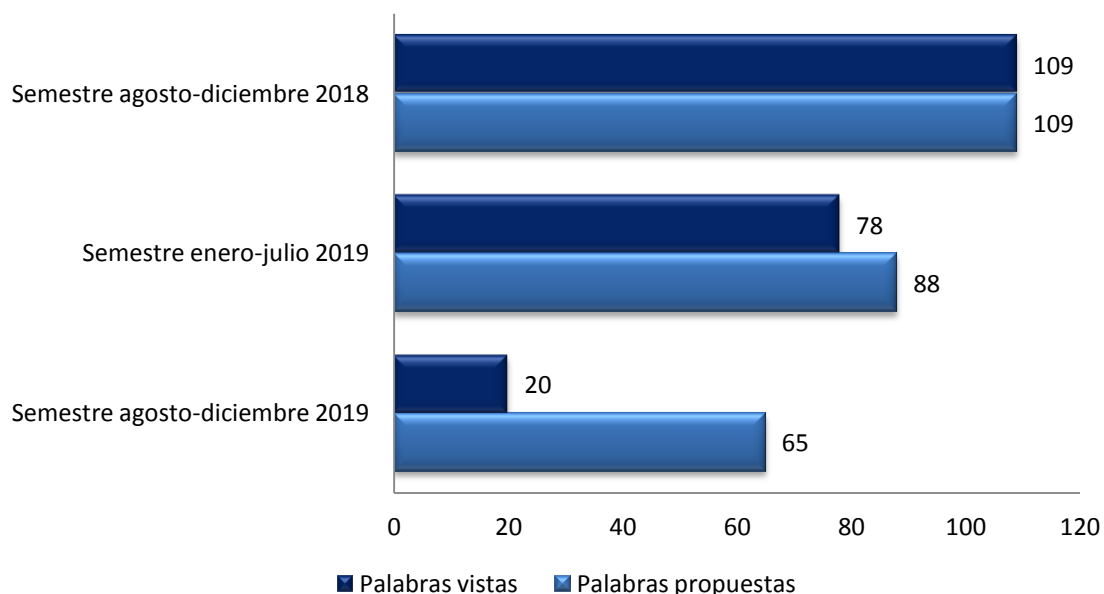
cuarenta sí se presentaron, pero no fue suficiente el tiempo para que las y los jóvenes los comprendieran y aprendieran, por lo tanto no fueron considerados. En la siguiente tabla y gráfica, se muestran las palabras del vocabulario básico del español, de los tres semestres. En la tabla 28, el color gris y la **X**, indican que las palabras de ese campo semántico no fueron presentadas o explicadas durante la intervención. Al contrario, la **✓**, muestra que sí fueron enseñadas a los y las jóvenes.

*Tabla 32. Vocabulario básico del español visto durante la intervención por campo semántico*

<b>Primer semestre. Agosto-diciembre 2018</b>		
Días de la semana✓	Meses del año✓	Estaciones del año✓
Útiles escolares✓	Espacios escolares✓	Frutas ✓
Verduras ✓	Mascotas ✓	Animales de granja✓
Fracciones ✓	Números del 0 al 20✓	
<b>Segundo semestre. Enero-julio 2019</b>		
Profesiones ✓	Adjetivos calificativos (1)✓	Adjetivos calificativos (2)✓
Oficios ✓	Personas ✓	Tecnología ✓
Ciudad ✓	Juguetes mexicanos✓	Números del 21 al 30✓
<b>Tercer semestre. Agosto-diciembre 2019</b>		
Animales de la selva✓	Utensilios de cocina <b>X</b>	Insectos ✓
Árboles y plantas <b>X</b>	Leguminosas <b>X</b>	Reptiles ✓
Herramientas <b>X</b>	Instrumentos musicales <b>X</b>	Figuras geométricas <b>X</b>
Números del 31 al 40 <b>X</b>		

FUENTE: Elaboración propia a partir de las planeaciones proyectadas para la intervención educativa.

Gráfica 5. Palabras del vocabulario básico del español de los tres semestres



FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos durante la intervención educativa.

Para la evaluación final de la intervención no se incluyeron las veinte palabras vistas durante el tercer semestre, porque implicaba continuar registrando las sesiones durante un semestre más, es decir, se necesitaba extenderla hasta julio de 2020. Implicaba alargar la intervención a dos años, aparte de que hubiera sido muy complicado por el aislamiento decretado debido a Covid-19.

De igual forma, los exámenes finales de conocimiento del semestre agosto-diciembre 2018, y de enero-julio 2019, se volvieron a aplicar en marzo de 2020 para tener un referente de comparación y evaluación. Se debe considerar que, la intervención se dio por finalizada para mostrar los resultados preliminares de la implementación del modelo, debido a las fechas a cumplir con el calendario de la maestría, pero el compromiso de la autora con la Comunidad Sorda ha sido y será permanente.

### **4.3. Resultados**

#### **4.3.1. Cuestionario-entrevista**

Como se mencionó con anterioridad, el cuestionario-entrevista fue aplicado en dos ocasiones: una vez como evaluación diagnóstica inicial<sup>76</sup>, el 29 de agosto de 2018, y la segunda como evaluación final, el 6 de febrero de 2020. Se hizo de esta manera, para analizar la condición de Marina y Miguel Ángel al concluir la intervención.

Tanto Marina como Miguel Ángel, en la segunda ocasión, recordaron que ya habían contestado lo mismo un año y medio antes. Al principio comenzaron a contestarlo solos, pero al igual que en la primera evaluación de diagnóstico, se convirtió en una entrevista, pues no entendieron algunas cosas en español escrito. Miguel Ángel lo contestó casi sin ayuda de señas, en un lapso de una hora, y mostró mucho más seguridad al momento de expresarse y entender el español escrito. Marina necesitó que se le ayudara interpretándole en LSM las preguntas que no comprendía; tardó una hora y media en contestarlo, y se mostró insegura y nerviosa al leer y escribir en español.

Ambos tenían la misma credencial que utilizaron en 2018, la del Instituto para la Atención e Inclusión de las Personas con Discapacidad, la cual usaron para responder sobre sus datos personales. No se observó que fuera de reciente emisión, o con modificaciones.

La parte más difícil de contestar fue la referente a su sordera. Ignoraban con seguridad el motivo de la misma, así como su nivel de pérdida auditiva. Al no

---

<sup>76</sup> Toda esta información se encuentra en el apartado 3.2.1. *Información recabada del cuestionario-entrevista.*



contestar correctamente a las preguntas en 2018, se supuso que fue porque les tomó por sorpresa tanto cuestionamiento, pero para la segunda aplicación en 2020, era de esperarse que tuvieran la oportunidad de indagar con sus padres y madres sobre su condición, pero no lo hicieron; aunque también existe la posibilidad de que hayan olvidado esa información, al no ser relevante para él y ella.

Para marzo de 2020, tanto Marina como Miguel Ángel, tenían un aparato auditivo, el cual usaban en el oído izquierdo; pero mientras que el joven alcanzaba a escuchar un poco con su ayuda, la joven no. Cuando les preguntaba algo en LSM, Miguel Ángel tendía a oralizar la respuesta, mientras que Marina utilizaba siempre señas. Para ese momento Marina había dejado de lado sus estudios en la secundaria abierta, mientras que Miguel Ángel continuó estudiando la preparatoria.

Se iniciará comparando las respuestas de Marina. En las dos ocasiones registró sus datos personales sin mucho problema, ya que se observó que no tenía memorizada la dirección en donde vivía, a pesar de que era la misma que había proporcionado la primera vez. En 2020, asentó por escrito que su trabajo era en la casa, y lo que hacía era limpiar. Escribió, además, la ubicación de las escuelas en donde había estudiado, tanto ella como su madre, padre, hermano mayor y hermano sordo.

Desde su punto de vista, su padre, madre y hermano mayor oyentes, no habían incrementado el nivel de aprendizaje de LSM, a diferencia de su hermano sordo, Marcos, quien había aprendido un poco más, según su apreciación.

Un aspecto importante es que en 2018, señaló como integrantes de su familia a su padre, madre, hermano mayor oyente, hermano menor sordo, y hermano pequeño oyente. Para 2020, omitió a su hermanito, e incluyó a su abuela. Se supone que fue porque su abuela, durante los dos años anteriores, la había apoyado bastante con respecto a la cuestión emocional.

Añadió que ella, cuando tenía tres años de edad, jugaba y gritaba como una oyente, pero que, repentinamente, dejó de hacerlo; no recordó la razón, pero dijo que la llevaron al IMSS. Para finales de 2019 le regalaron un aparato auditivo, el cual utilizaba en su oído izquierdo, y asentó que su nivel de sordera era entre leve y moderado<sup>77</sup>. Se observó en varias ocasiones, que no reaccionaba a estímulos auditivos, como al timbre del celular o ruidos externos de la propia escuela, incluso, en una ocasión, ella misma no se percató de que su aparato auditivo estaba apagado. En realidad, al ser sorda profunda, aún usándolo no podía escuchar, pero hacerlo le daba cierta seguridad y mejoraba su ánimo, ya que imaginaba que tenía la misma condición que Miguel Ángel. Cabe recordar que, en la totalidad de la sesión se utilizaba la LSM, y no el español hablado.

Al terminar la intervención en marzo de 2020, ella aún tenía la secundaria abierta sin concluir. El plan curricular para obtener el certificado de secundaria del IZEA, se conformaba por doce materias. Los exámenes para aprobar las mismas, podían presentarse conforme el/la estudiante lo solicitara, y no había un plazo de tiempo fijo. Marina había aprobado tres materias durante un periodo de un año, restándole nueve. Lo hizo con ayuda de Lorena Salazar Frías, quien como se

---

<sup>77</sup> Esta medición proporcionada puede ser a partir del diagnóstico médico, el cual su familia le compartió, pero en ningún momento mostró un registro médico donde constara su nivel de audición.

recordará, le explicaba de manera voluntaria el contenido de los libros de texto que le proporcionaba el Instituto. Las asesorías eran en la UPN, dos veces a la semana durante la tarde, pero la joven dejó de acudir, porque el nivel de inseguridad en su colonia aumentó, y su madre temía por su integridad personal, ya que apenas estaba aprendiendo a utilizar el transporte público sin supervisión.

En cuanto al cambio en su personalidad, en 2018, cuando se comenzó la intervención, ella era muy tímida, no se comunicaba mucho y era insegura, pero, para 2020, se le veía feliz, más integrada a una Comunidad Sorda, y podía expresar sus sentimientos e insatisfacciones. Platicaba que ya tenía planeado formar una familia con Miguel Ángel en el futuro, porque su relación de noviazgo llevaba casi tres años, periodo durante el cual siempre se apoyaron mutuamente, se entendían con facilidad y se comunicaban con LSM. Ella comenzó a ser autónoma, sabía cuál ruta urbana abordar para llegar a su casa, compraba en ciertos establecimientos y, en general, mostraba más confianza en ella misma.

La madre de Marina, siempre estuvo presente en la educación de su hija, de manera presencial y emocional; la motivaba a que continuara sus estudios, acudía a las reuniones y festejos organizados por Lorena Salazar, y cuando se requería de alguna información sobre sus hijos e hija la proporcionaba; no así su padre, cuya participación era menor, ya que, por lo regular, estaba ocupado trabajando.

Respecto a Miguel Ángel, en 2020 respondió casi sin ayuda de LSM. Asentó que continuaba trabajando en el mismo lugar con su padre, que era mecánico, y ganaba el doble que en 2018, \$4,000 (cuatro mil pesos 00/100 Moneda Nacional), cada siete días.

Recordó la ubicación de las escuelas en donde había estudiado, incluso, mencionó el nombre de la secundaria, pero omitió a la preparatoria de la UAZ. En su lugar, escribió el nombre de la nueva institución a la cual ingresó durante el semestre agosto-diciembre de 2019, que era un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA).

Durante el tiempo que estuvo cursando sus estudios ahí, su hermana inmediata menor quien era oyente, fungía como su intérprete y acompañante, ya que se inscribieron juntos. Su hermana tenía quince años de edad, mientras que él tenía veintiuno. Miguel Ángel se veía feliz al estar estudiando, y orgulloso por aprender cosas nuevas, aunque las clases eran intensivas los fines de semana. Durante los últimos días de la intervención, mostraba con mucho entusiasmo sus tareas escolares, y presumía que su comprensión del español escrito era mayor que el de su novia.

Recordó también el lugar en donde su padre, madre y dos hermanas oyentes, habían estudiado; mas no el nombre de las escuelas. Se menciona esto porque en 2018 no proporcionó ninguna información al respecto, y se infiere que la comunicación con su familia mejoró.

Según su apreciación, su padre y madre tenían un nivel regular de LSM, mientras que sus hermanas conocían sólo un poco de la lengua. Resulta controversial esto último, ya que su hermana, quien fungía como intérprete, de acuerdo con Miguel Ángel, no incrementó su conocimiento de la LSM, sino que, pasó lo contrario, disminuyó su comprensión. Se deduce que esta valoración se debe a que, dentro de un ambiente académico, las señas que se necesitan son especializadas y no de uso común; es probable que su hermana desconociera el

significado de los términos, incluso en español y, por lo mismo, no pudiera explicárselos en LSM.

En relación con este tema, es necesario hacer un paréntesis para agregar algo que observó la autora entre los años de 2016 al 2019, cuando su alumna sorda quien le enseñó y motivó a aprender de la Cultura Sorda, estuvo cursando su preparatoria. Ella tuvo que superar incontables limitantes, ya que, de todo el personal docente, administrativo y directivo, la autora fue la única quien aprendió LSM; nadie le explicaba nada utilizando su lengua. Además, el director del plantel le negó a la madre de la joven, el acceso de un(a) intérprete a la escuela, a pesar de que ella asumía los gastos. No obstante, para su fortuna, contó con una amiga incondicional y excepcional, quien le ayudó con la interpretación durante tres años consecutivos, ya que ambas cursaban el bachillerato en el mismo grupo.

Su amiga sufría un constante cansancio intelectual, transformaba una lengua oral y escrita, en otra señada, lo cual lleva un alto grado de complejidad. Por si fuera poco, tenía que comprender temas académicos nuevos, al mismo tiempo que los transmitía; además todo el personal docente y administrativo, más el estudiantado ponía sobre sus hombros la responsabilidad de transmitir a su compañera Sorda sus mensajes. El nivel de deterioro mental y físico bajo estas circunstancias, es en demasía complicado de comprender para un(a) oyente, quien no ha estado en la misma situación. Espero que esta reflexión ayude, por lo menos a cuestionarnos sobre ello. La autora ha estado en situaciones similares, y es muy fácil llegar al colapso.

Respecto a su sordera, Miguel Ángel aseguró que fue detectada desde su nacimiento. Añadió que desde cuando su madre estaba embarazada, él estaba

enfermo, y por eso la adquirió. No recordó su nivel de audición, pero dijo que era leve, y contaba con un aparato auditivo en el oído izquierdo, desde diciembre de 2018.

Se sospecha, entonces, que la audiometría presentada en agosto del mismo año, era errónea, ya que él mismo se refería a una sordera severa o profunda. De igual manera, se especula que sí podía escuchar ruido, pero le era complicado entender el sonido individual de las palabras. Para que él las entendiera, se le tenía que hablar con un volumen alto, y repetir dos o tres veces lo mismo, aunque se auxiliaba leyendo los labios.

Posteriormente, en una entrevista telefónica con su madre, ella contradijo lo dicho por él, ya que expresó que no se percató de la sordera de su hijo hasta que cumplió un año de edad, y lo llevaron a consulta médica. Agregó que, al nacer pesó 3.600 kilogramos, y midió 55 centímetros, datos que el propio Miguel Ángel desconocía.

Durante el tiempo de la intervención, su comportamiento no varió mucho. Él, a diferencia de Marina, siempre demostró autonomía; trabajaba ganando su propio dinero, sabía conducir, tomar las rutas de camiones adecuadas, hacerse entender con las y los oyentes quienes le rodeaban, pero sobre todo, siempre se mostró protector con ella. La acompañaba a su casa al terminar las asesorías, le compraba y regalaba cosas que sabía le agradaban, y de forma constante, intercambiaban comentarios, impresiones o correcciones.

Durante la intervención, sólo se tuvo contacto telefónico con la madre de Miguel Ángel una vez, pero ella estaba en conocimiento de que su hijo quería

reforzar el español escrito, y por eso acudía a clases extra con su novia. Su padre le enseñaba a ganarse la vida aprendiendo su oficio.

En conclusión, se recabó más información utilizando la LSM, que de la obtenida del material escrito en español, ya que este último se les imponía como una lengua compleja, lo cual lleva implícito el dominio y control de las y los oyentes sobre los sordos y sordas.

#### **4.3.2. Examen general del primer semestre**

La primera vez que contestaron el examen general del primer semestre, fue el 5 de diciembre de 2018, y la segunda el 12 de febrero de 2020. El mismo contenía ciento dos aciertos. Se les preguntó sobre el vocabulario referente a los meses del año, días de la semana, números del cero al veinte, cantidades de frutas enteras y divididas, estaciones del año, útiles y espacios escolares, frutas, verduras, mascotas, animales de la granja, y fracciones desde medios hasta décimos.

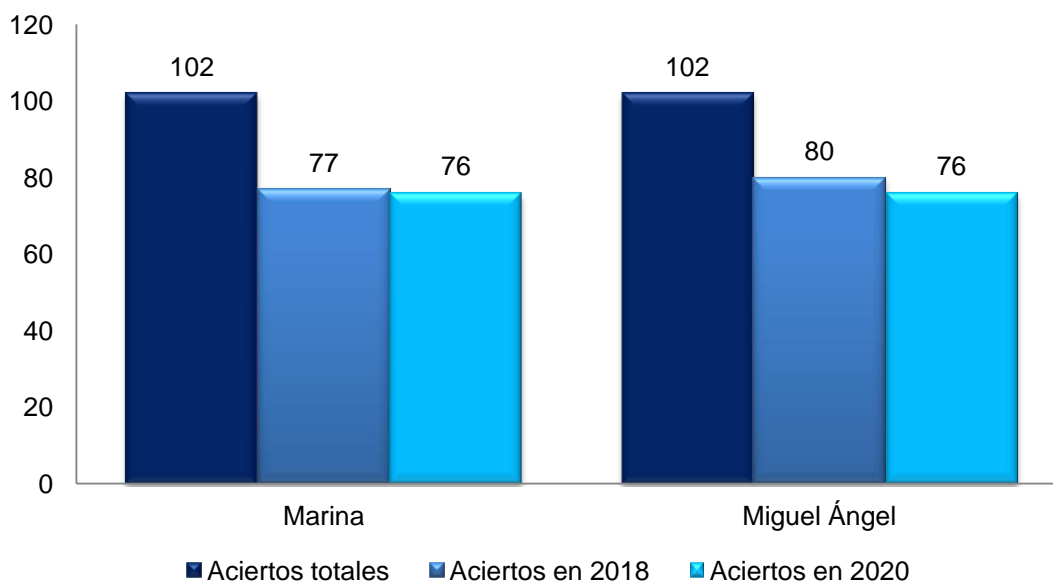
Durante ese primer semestre se presentaron ciento nueve palabras, incluyendo los números escritos del cero al veinte. Sin embargo, en el examen final del semestre, sólo se consideraron ciento dos, las cuales se observó, les eran más difíciles de aprender debido a la complejidad del concepto.

Por ejemplo, les era complicado reconocer la diferencia entre una rata, un ratón y un hámster, ya que para ellos y ellas eran todos iguales, o entre una gallina y un gallo, les parecía más sencillo referirse a la gallina como la galla, y al gallo como el gallino. También les era complejo escribir: El centro de copiado, o La oficina del director, porque decían que eran palabras largas, ya que debían de utilizar artículos definidos y preposiciones.

De las ciento dos palabras del examen, Marina, en agosto de 2018, escribió bien setenta y siete; para febrero de 2020, asentó setenta y seis correctas. Comparativamente hablando y siendo optimistas, hay que decir que recordó casi la totalidad de las palabras, sólo acertó en una menos. Mientras que Miguel Ángel, escribió ochenta correctas en el primer examen, y en el segundo setenta y seis.

Haciendo una comparación cuantitativa, Miguel Ángel tuvo más equivocaciones que Marina; se conjetura que se debió a que la joven fue más cuidadosa en su escritura y, además, meditaba mucho sus respuestas antes de plasmarlas, mientras que el joven escribía lo primero que recordaba, y no rectificaba lo que había contestado. Sobre este contraste evaluativo se presenta la siguiente gráfica.

*Gráfica 6. Resultados de los exámenes para valorar el primer semestre*



FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos durante la intervención educativa.

A continuación, se mostrarán algunos extractos de lo que asentaron Marina y Miguel Ángel, en el examen general del primer semestre, aplicado tanto en 2018



como en 2020. Se iniciará primero con Miguel Ángel, y después con Marina, para al final plasmar lo que se dedujo y observó con respecto al conocimiento general logrado durante el primer semestre.

En el examen general del primer semestre, aplicado en diciembre de 2018, Miguel Ángel escribió correctamente ochenta palabras. En el mismo examen, aplicado en febrero de 2020, asentó setenta y seis palabras sin errores. En ambos exámenes, se observó que su caligrafía era un tanto descuidada, pues quería terminar tan rápido, que no lo hacía con cuidado, y escribía mezclando letras mayúsculas o minúsculas, casi de forma discriminada; de aquí en adelante, obsérvese que la letra m la hacía mayúscula, al principio, o en medio de la palabra.

Miguel Ángel con frecuencia anotaba la palabra y, después, cuando observaba que algo estaba mal, volvía a trazar sobre la misma letra otra diferente, pero sin borrar la incorrecta, como al escribir: la Audifeteria, por El auditorio; o en el champiños, por El champiñón. Con respecto al tema del género, él lo cambiaba; de igual manera, escribía la palabra en singular o en plural, de forma indistinta, por ejemplo escribió: la sacapuntas o el coliflor. Omitía las tildes, como en: El Raton, aunque a: el liMón sí se la puso. En la siguiente tabla se muestran los ejemplos.

*Tabla 33. Evaluación del primer semestre de Miguel Ángel, 2018*



<u>la sacapuntas</u>	<u>el coliflor</u>	<u>el limón</u>
<u>el Raton</u>	<u>la Audifeteria</u>	<u>el Champiños</u>

FUENTE: Elaboración propia a partir de la evaluación del primer semestre contestada por Miguel Ángel en diciembre de 2018.

Para el examen aplicado en 2020, obtuvo un número menor de palabras correctas; ya que, según el criterio de la autora, aquellas que no tenían el acento ortográfico se consideraron mal escritas, como por ejemplo: El Pajaro; o con las letras cambiadas como: El tijelas; en lugar de: Las tijeras. O El hasmter, en lugar de El hamster.

En los dos exámenes confundió el verano por el otoño, por lo cual se consideraron erróneas sus respuestas. De igual forma, cuando no estaba seguro de la redacción adecuada de la palabra, escribía lo que recordaba como: ofinio di, en vez de La oficina del director; o El bricoli, en lugar de El brócoli. Es de resaltar que, en el primer examen, escribió: la borrega, y en la segunda ocasión, El borrego; en ambas oportunidades se tomó como acertada la palabra, por haber identificado el género, masculino y femenino, y el número singular. Sobre estos casos véase la siguiente tabla.

*Tabla 34. Evaluación del primer semestre de Miguel Ángel, 2020*

<u>El Pajaro</u>	<u>El tijelas</u>	<u>El bricoli</u>
<u>El hasmter</u>	<u>ofinio di</u>	
<u>la borrega</u>	<u>El borrego</u>	

FUENTE: Elaboración propia a partir de la evaluación del primer semestre contestada por Miguel Ángel en febrero de 2020.

Ahora se mostrará el caso de Marina. En el primer examen escribió sin errores, setenta y siete palabras, y en el segundo, setenta y seis. Su letra era más cuidada

y, en general, su trabajo era más limpio que el de Miguel Ángel. Por lo regular, deletreaba cada una de las letras en señas, antes de escribir la palabra, y cuando estaba segura escribía, pero si tenía alguna duda, prefería dejar en blanco la respuesta.

En el examen de 2018, cambió el género y el número de la palabra, como lo hizo al escribir: el marzano, para referirse a La manzana, o el coliflor. También modificó el orden de las letras o la palabra, como en: la Auditorla, en lugar de El auditorio. O en: la turajora, en lugar de La tortuga.

Asimismo, olvidó los acentos ortográficos de las palabras, como en: la cafeteria, o el Platano; y también, la escritura correcta de algunos números, incluso, los confundió. Nótese, que ella también utilizaba mayúsculas cuando quería hacerlo; trece, lo cambió por diecitre; catorce, por diecicuatro; quince, por diecicinco; 12 por veinte y 20 por doce. Las evidencias de estas cuestiones se muestran en la siguiente tabla.

*Tabla 35. Evaluación del primer semestre de Marina, 2018*

<u>el marzano</u>	<u>el coliflor</u>	11	once
<u>la Auditorla</u>	<u>la turajora</u> de los animales de agua	12	veinte
<u>la cafeteria</u>	<u>el Platano</u>	13	diecitre
		14	diecicuatro
		15	diecicinco
		16	dieciseis
		17	diecisiete
		18	dieciocho
		19	diecinueve
		20	doce

FUENTE: Elaboración propia a partir de la evaluación del primer semestre contestada por Marina en diciembre de 2018.

Para la evaluación de febrero de 2020, mejoró un poco con respecto a la escritura de los números, ya que identificó y escribió bien: doce, trece y catorce; sin

embargo, se confundió al escribir: quintre, en lugar de quince; y veintio, en lugar de veinte. Confundió más palabras como: restol, en lugar de El resistol; la tijera, por Las tijeras; la cento de copia, por El centro de copiado; él Cabello, por La cebolla; el brcoli, por El brócoli; la Gorilla, por La gallina; el golla, por El gallo; la rafa, por La rata. Cambió el género de la palabra, como al escribir: la caballo, por El caballo; la chivo, por El chivo. También omitió los acentos ortográficos, como en: la enfermeria, o la Platano. Los ejemplos citados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 36. Evaluación del primer semestre de Marina, 2020

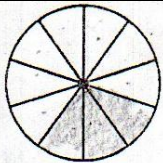

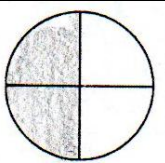
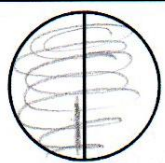
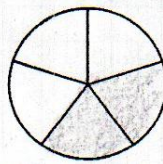
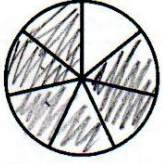
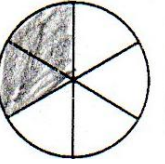
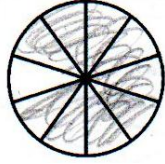
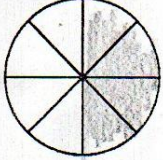

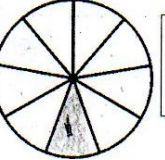
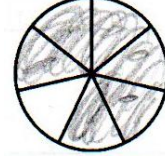
<u>restol</u>	la <u>tijera</u>	11	<u>once</u>
<u>la cento de copia</u>	el <u>Cabello</u>	12	<u>doce</u>
<u>el brcoli</u>	la <u>Gorilla</u>	13	<u>trece</u>
<u>el golla</u>	La <u>rafa</u>	14	<u>catorce</u>
la <u>caballo</u>	la <u>Chivo</u>	15	<u>quintre</u>
la <u>enfermeria</u>	La <u>Platano</u>	16	<u>dieciseis</u>
		17	<u>diecisiete</u>
		18	<u>dieciocho</u>
		19	<u>diecinueve</u>
		20	<u>Veintio</u>

FUENTE: Elaboración propia a partir de la evaluación del primer semestre contestada por Marina en febrero de 2020.

Referente al vocabulario de las fracciones, en general, tanto Marina como Miguel Ángel, no tuvieron dificultades al comprenderlas y representarlas, ni en la evaluación de 2018, o en la de 2020. Se les presentó desde los medios, hasta los décimos. Por ejemplo, un círculo dividido en cuatro partes, tenía dos partes coloreadas, y tenían que representarlo con  $\frac{2}{4}$ , y así lo hicieron, sin problema. También se les presentaba lo contrario, para la fracción  $\frac{2}{6}$ , y ellos tenían que colorear las partes que representaba. Del tema de las fracciones, comprendieron

los medios así como los décimos. Para ilustrar estos ejemplos véase la siguiente tabla.

Tabla 37. Fracciones en las evaluaciones de 2018 y 2020

Marina		Miguel Ángel	
Diciembre de 2018	Febrero de 2020	Diciembre de 2018	Febrero de 2020
 $\frac{3}{10}$	 $\frac{1}{9}$	 $\frac{2}{4}$	 $\frac{2}{2}$
 $\frac{2}{5}$	 $\frac{6}{7}$	 $\frac{2}{6}$	 $\frac{9}{10}$
 $\frac{4}{8}$	 $\frac{1}{3}$	 $\frac{1}{9}$	 $\frac{6}{7}$

FUENTE: Elaboración propia a partir de la evaluación del primer semestre contestada por Marina y Miguel Ángel en diciembre de 2018 y febrero de 2020.

Obsérvese, que ambos contaban los espacios en los cuales estaba dividido el círculo; se notan pequeños círculos, dejados por las puntas de los lápices. De igual manera, nótese cómo el trazo de Marina, era más parejo y se inclinaba hacia una dirección, mientras que, el trazo de Miguel Ángel, era irregular o en elipses.

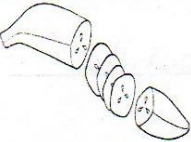
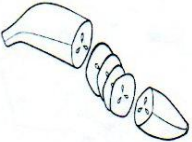
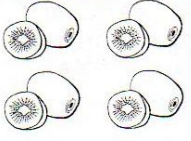
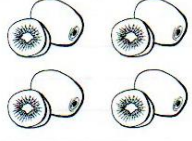

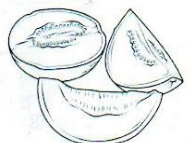
La parte más conflictiva o difícil del examen, fue en donde se preguntaba por la cantidad de fruta que había representada en la imagen. Por ejemplo, se presentó un plátano dividido en seis partes: Marina escribió que había uno, y Miguel Ángel uno plátanos. Pero en otro dibujo se presentaron cuatro kiwis completos y dos partidos a la mitad; en estos casos Marina, en las dos ocasiones

escribió que había cuatro, mientras que Miguel Ángel, la primera vez escribió: cuatro kiwis; pero al final, aseguró que eran seis kiwis.

Por último, se mostró un melón partido a la mitad, y una mitad dividida en dos, es decir, medio melón y dos cuartos de melón. La joven, primero dijo habían dos melones, y después dijo que era uno. El joven primero contestó: uno melon; y después: uno melones.



En otra parte del examen, se preguntaba cuántas manzanas había, pero no se presentaba ningún dibujo. Marina, en las dos ocasiones escribió: cero. Mientras que Miguel Ángel, viendo que no había nada, aún así escribió: dos manzanas, la primera vez; y en la segunda ocasión dibujó dos manzanas, y escribió: dos manzana. Véase las siguientes dos tablas con los ejemplos que se han descrito.

Tabla 38. Frutas divididas en las evaluaciones de Marina en 2018 y 2020

Marina			
Diciembre de 2018		Febrero de 2020	
	¿Cuántos plátanos hay? Hay <u>uno</u>		¿Cuántos plátanos hay? Hay <u>uno</u>
	¿Cuántos kiwis hay? Hay <u>cuatro</u>		¿Cuántos kiwis hay? Hay <u>cuatro</u>
	¿Cuántos melones hay? Hay <u>dos</u>		¿Cuántos melones hay? Hay <u>uno</u>
	¿Cuántas manzanas hay? Hay <u>cero</u>		¿Cuántas manzanas hay? Hay <u>cero</u>

FUENTE: Elaboración propia a partir de la evaluación del primer semestre contestada por Marina en diciembre de 2018 y febrero de 2020.

Tabla 39. Frutas divididas en las evaluaciones de Miguel Ángel en 2018 y 2020

Miguel Ángel			
Diciembre de 2018		Febrero de 2020	
	¿Cuántos plátanos hay? Hay <u>uno</u> <u>Plátanos</u>		¿Cuántos plátanos hay? Hay <u>uno</u>
	¿Cuántos kiwis hay? Hay <u>cuatro</u> <u>Kiwis</u>		¿Cuántos kiwis hay? Hay <u>seis</u> <u>Kiwis</u>
	¿Cuántos melones hay? Hay <u>uno</u> <u>Melones</u>		¿Cuántos melones hay? Hay <u>uno</u> <u>Melón</u>
	¿Cuántas manzanas hay? Hay <u>dos</u> <u>Manzanas</u>		¿Cuántas manzanas hay? Hay <u>dos</u> <u>manzana</u>

FUENTE: Elaboración propia a partir de la evaluación del primer semestre contestada Miguel Ángel en diciembre de 2018 y febrero de 2020.

En este apartado se observó algo de llamar la atención en ambos casos. Marina leía la pregunta, contaba apuntando con su dedo las fracciones, y escribía el número que ella consideraba era el correcto. Por otra parte Miguel Ángel, por lo regular, oralizaba la pregunta y la respuesta. Sin ayuda infirió que si la pregunta decía, por ejemplo: ¿Cuántos melones hay?, entonces, la respuesta debía de tener escrita la fruta que se mencionaba en plural, por eso le causaba conflicto escribir: uno melon, o uno melones.

Con el tiempo, Miguel Ángel asumió que, en la misma pregunta, encontraría la forma de escribir la respuesta en español, mientras que Marina, aunque tuviera enfrente la pregunta escrita, no la leía, trataba de recordar el nombre de la fruta mirando la imagen. Cabe también resaltar que, al parecer, el concepto de cero no

fue asimilado por Miguel Ángel, pues no aceptó la ausencia, supuso que tenía que haber algo, lo cual él debía de establecer.

Sobre lo anterior, se conjetura que Miguel Ángel estaba más acostumbrado al español a diferencia de Marina, ya que le causaba menos estrés y conflicto. Además de que él, ya había estado en un ambiente escolar (preparatoria de la UAZ y CBTA) en donde, por observación, comprendió este mecanismo.





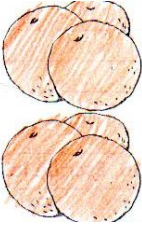

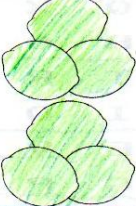
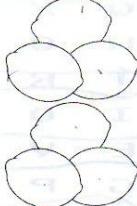


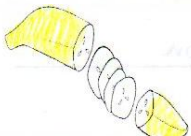
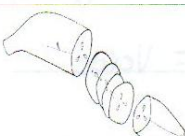
Es interesante mencionar que, en el transcurso del semestre se aplicaron varios exámenes parciales, y después semestrales, incluyendo ejemplos de frutas divididas; esto con la intención de que advirtieran el concepto de unidad y fracción. Se les explicó con ejemplos, que aunque una naranja se divida en gajos, sigue siendo una, y no varias.

Con las frutas completas, no tuvieron tanto problema al mencionar la cantidad, aunque si las veían agrupadas, se confundían. Por ejemplo, en un examen parcial aplicado en septiembre de 2018, se presentaron seis naranjas, pero en dos grupos de tres, así que Marina y Miguel Ángel, aseguraron que eran dos naranjas.

Con la intención de comparar las evaluaciones, se utilizaron las mismas imágenes para poder valorar si su comprensión había aumentado o disminuido. En los mismos ejemplos, se puede apreciar cómo Marina trataba de colorear todo mientras Miguel Ángel, con facilidad se aburría y evitaba la actividad. Véase la siguiente tabla.



Tabla 40. Fracciones y enteros en la evaluación parcial de 2018

Marina		Miguel Ángel	
	¿Cuántos kiwis hay? Hay <u>seis</u>		¿Cuántos kiwis hay? Hay <u>seis</u>
	¿Cuántos melones hay? Hay <u>tres</u>		¿Cuántos melones hay? Hay <u>tres</u>
	¿Cuántas naranjas hay? Hay <u>dos</u>		¿Cuántas naranjas hay? Hay <u>dos</u>
	¿Cuántos limones hay? Hay <u>dos</u>		¿Cuántos limones hay? Hay <u>dos</u>
	¿Cuántos kiwis hay? Hay _____		¿Cuántos kiwis hay? Hay <u>dos</u>
	¿Cuántos plátanos hay? Hay <u>seis</u>		¿Cuántos plátanos hay? Hay <u>seis</u>

FUENTE: Elaboración propia a partir de la evaluación parcial contestada por Marina y Miguel Ángel en septiembre de 2018.

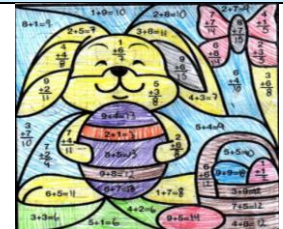

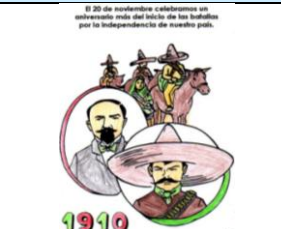
De igual forma, durante el semestre el esfuerzo para explicar el significado y contexto de cada una de las palabras, fue bastante. Por ejemplo, en agosto de 2018, se descubrió que, a pesar de que nombraban los días de la semana, no sabían cuál seguía de otro, y sólo identificaban el miércoles, porque correspondía al día cuando se realizaba la sesión. Se encontró también, que no sabían el orden de los meses, o las estaciones del año. Erróneamente se supuso que, en

diciembre, julio, marzo o abril, era cuando salían a vacacionar y, por ello, identificarían los meses y estaciones.

Mediante observación y preguntas directas, se llegó a la conclusión de que, como no acudían a clases a una escuela regular escolarizada, aunado a que sus familias eran de clase media o media baja, no se permitían salir de viaje, casi en ningún momento, por lo tanto, los días eran idénticos para ellos, ya que, al no salir de sus casas, las semanas y meses pasaban sin acontecimientos relevantes.

Para reforzar la idea del tiempo, durante los tres semestres de la intervención se decidió incluir un dibujo alusivo a una fecha especial que se conmemorara o festejara en México durante el año. Por ejemplo, para el 20 de noviembre, se coloreó algo alusivo a la conmemoración de la Revolución Mexicana de 1910. El 14 de febrero, se dibujaron corazones, para festejar el Día del amor y la amistad; entre otros temas. Añádase, que también se les explicaba muy brevemente la razón de la celebración. Véase la siguiente tabla.

Tabla 41. Dibujos de Marina y Miguel Ángel, 2018 y 2019

Marina		Miguel Ángel	
Noviembre de 2018	Diciembre de 2019	Noviembre de 2018	Diciembre de 2019
			

FUENTE: Elaboración propia a partir de las actividades realizadas por Marina y Miguel Ángel en noviembre de 2018 y diciembre de 2019.

Asimismo, se trabajó en su habilidad motora fina. Para ello, un ejercicio sencillo, fue que se les pedía colorear los dibujos en los exámenes parciales, cuyas

imágenes eran animales, frutas o verduras. Las primeras veces sólo rayaban y se salían de las líneas, casi como un niño o niña de preescolar, pero con el paso del tiempo, lo hicieron con más delicadeza. Sin embargo, al final dejaron de hacerlo porque consideraron que la actividad era para niños o niñas pequeñas.

De igual manera, se trató de estimular las destrezas motoras finas por medio de que el aprendizaje fuera lúdico. Encontraban palabras escondidas en sopas de letras; coloreaban siguiendo los números, o resolviendo sumas sencillas de un dígito; seguían los números para formar una figura; o seguían el camino en un laberinto de números para encontrar la salida. Todo esto les parecía complicado al principio, y les generaba mucho estrés al no recordar las palabras o números, pero después, llegaron a disfrutarlo y solicitar más actividades parecidas.

En conclusión, por medio de estas actividades o estrategias reforzaron y ampliaron su conocimiento de LSM, ya que no sabían todas las señas del vocabulario presentado y, además, llegaron a comprender que las palabras escritas en español, tienen significado.

Por otra parte, fue complicado que confiaran en una persona oyente, pues se sentían recelosos y dubitativos, pero siempre se les motivó para que se expresaran con mayor seguridad y libertad. En algunas ocasiones, se percibió cierta rivalidad o competencia entre ellos y ellas, sobre todo cuando acudían más jóvenes, ya que todos y todas querían mostrar que sabían más español que el otro u otra. Pero al mismo tiempo les estimulaba a aprender más.

En complemento con lo anterior se advirtió que durante el periodo de agosto a diciembre de 2018, las y los jóvenes que acudieron con frecuencia,

mejoraron su autoestima, autonomía, expresividad, empatía, comprensión, solidaridad y confianza tanto en ellos(as) mismos(as) como en las y los demás. Esto se atribuye a que se vieron rodeados(as) de una Comunidad Sorda, en donde se sintieron respaldados(as) y cómodos(as), ya que no se les juzgaba, y eso es muy importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tanto Lorena Salazar, como otras personas Sordas adultas, fueron el ejemplo a seguir. En todo momento se les demostró con hechos, que pueden alcanzar un grado académico, al igual que lo hace una persona oyente. Claro que necesitan más esfuerzo de su parte, pero comprendieron que es algo por lo cual deben de luchar día a día.

Un factor externo, el cual se supone que también influyó para crear un ambiente agradable y propicio para el aprendizaje, fue que Lorena Salazar, durante ese mismo semestre, en las instalaciones de la UPN, coordinó y llevó a cabo un proyecto dirigido a niños, niñas, jóvenes y adultos(as) sordo(as), junto con sus familiares más cercanos(as) denominado *Educación bilingüe para sordos en Zacatecas*<sup>78</sup>.

En aquel momento acudieron hasta ciento dos personas provenientes del municipio de Guadalupe, Zacatecas, y de diferentes comunidades como: Pánfilo Natera, Saucedo de la Borda, El Saladillo, Vetagrande, Nochistlán, Ojocaliente y El Zacatón. Asistieron personas sordas de todas las edades para aprender LSM, conocerse entre sí, y crear un vínculo fuerte entre ellos y ellas. Como se manifestó

---

<sup>78</sup> El proyecto fue auspiciado por el Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL) de Zacatecas, el cual apoyó con recurso económico para material didáctico, refrigerios y transporte. Inició el 20 de agosto y terminó el 5 de diciembre de 2018. Se enseñó tanto LSM como vocabulario básico del español y matemáticas. Participaron dos maestras y un maestro Sordos, un intérprete oyente, y la autora colaboró como maestra de español escrito.

en el primer Capítulo, la Comunidad Sorda no está limitada a un espacio físico, sino que la une su cultura, y es ésta la que, al mismo tiempo, la fortalece.

#### **4.3.3. Examen general del segundo semestre**

Al final del segundo semestre, en julio de 2019, no se aplicó una evaluación final de cierre, ya que las sesiones que no se tuvieron fueron las primeras de enero, en donde se realizarían evaluaciones de diagnóstico, y las últimas en julio, programadas para las evaluaciones finales; al no tener las sesiones los días previstos, éstas se recorrieron.

Debido a que no se tenía un único examen para comparación, se hizo utilizando dos evaluaciones parciales realizadas, en marzo y en junio de 2019, y la evaluación final aplicada en febrero de 2020 (que debería haberse aplicado en diciembre de 2019). Es decir, en lugar de tomar un sólo examen idéntico, como se hizo en el primer semestre, aplicado al inicio y al final del mismo, se utilizaron dos exámenes parciales, el de marzo y junio de 2019, como si fuera uno sólo, esto para facilitar la posterior comparación con el aplicado en 2020.

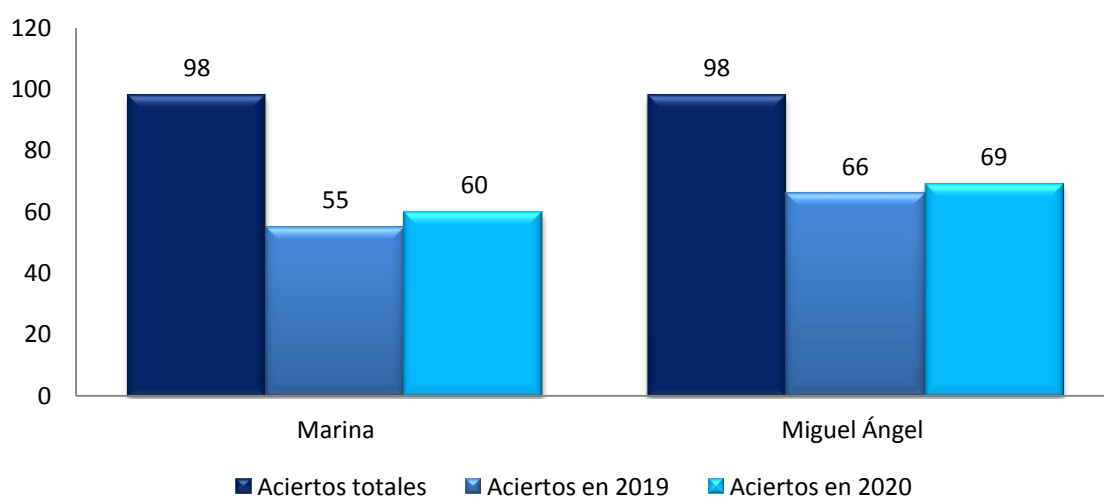
En los exámenes parciales del segundo semestre, los cuales para efecto del análisis se tomaron como un sólo examen final, no se incluyeron la totalidad de las palabras vistas durante las sesiones, ni tampoco en el primero, sino que pensada para la evaluación, se hizo una selección.

Para los dos exámenes parciales, de marzo y junio de 2019, y el examen final del segundo semestre de febrero de 2020, se contemplaron treinta y seis palabras a evaluar; los números del once al veinte; veinte adjetivos calificativos; treinta y dos oraciones, de las cuales Marina y Miguel Ángel tenían qué discriminar cuál estaba bien o mal escrita, según la concordancia de género y número; y, por

último, diez oraciones que se les dictaba usando LSM, las cuales escribieron en español. De esta manera, los aciertos totales considerados fueron noventa y ocho.

En los exámenes parciales de 2019, Marina escribió y distinguió cincuenta y cinco palabras correctas y en el examen general de 2020, acertó en sesenta. Por su parte, Miguel Ángel en 2019, tuvo sesenta y seis aciertos; y en 2020, sesenta y nueve. Nótese, que ambos incrementaron su habilidad para recordar y escribir el vocabulario básico del español planeado para el segundo semestre. Los resultados comparados de esto se muestran en la siguiente gráfica.

*Gráfica 7. Resultados de los exámenes para valorar el segundo semestre*



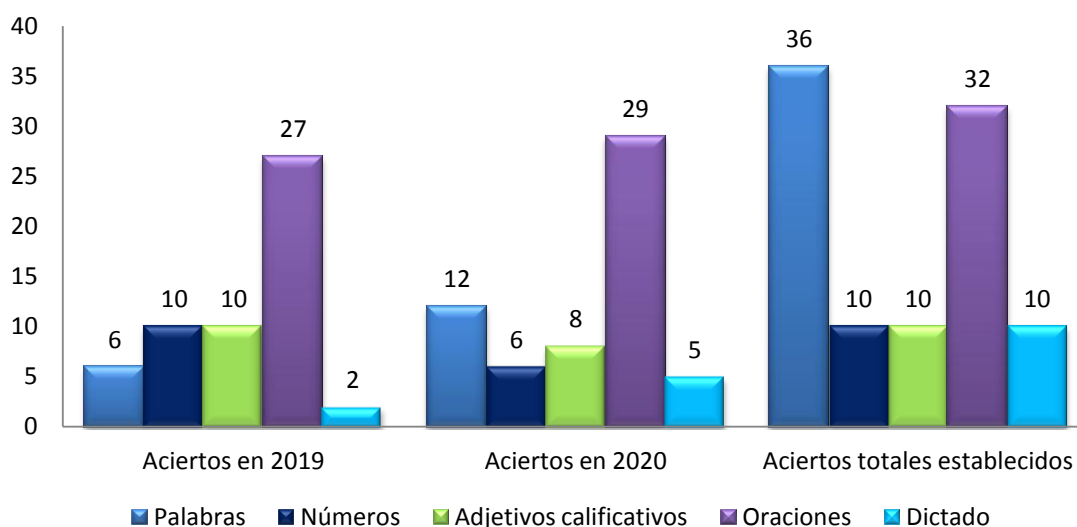
FUENTE: Elaboración propia, a partir de los datos obtenidos durante la intervención educativa.

De acuerdo con los exámenes parciales contestados en marzo y junio de 2019, Marina anotó seis palabras, diez números, diez adjetivos calificativos, identificó veintisiete oraciones, y en el dictado escribió dos de manera perfecta.

En el examen final del segundo semestre, contestado en febrero de 2020, ella escribió correctamente doce palabras de treinta y seis; seis números de diez; ocho adjetivos calificativos de diez; identificó veintinueve oraciones de treinta y

dos; y en el dictado, escribió cinco oraciones de forma acertada, de un total de diez. Los resultados que obtuvo Marina en el segundo semestre, pueden observarse de forma comparativa en la siguiente gráfica.

*Gráfica 8. Resultados de Marina del segundo semestre*



FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos durante la intervención educativa.

Se debe aclarar que Marina, en los exámenes parciales escribió menos palabras de manera correcta, ya que olvidó escribir el artículo definido antes de la palabra, y cambió muchas letras como por ejemplo: desieta por El dentista; veriernaria, por La veterinaria; payado, por El payaso; bebé, por El bebé (aquí sí recordó la tilde); jover, por El joven; el rapio, por El radio; la iglesia, por La iglesia. Cambió el género de la palabra como en los casos de: el canico, por La canica; la papalote, por El papalote. También olvidó la palabra completa como en: el bombreas, por La estación de bomberos. Tales evidencias se presentan en las dos primeras columnas de la tabla 38.

En la evaluación general, no olvidó los artículos definidos, pero cambió letras en las palabras, o el género de las mismas, como en los siguientes casos: la

meriera, por La memoria; la gosera, por La gasolinera; la poyera, por El proyector. En otras ocasiones, también olvidó el acento ortográfico, como en: el Panleon, por El panteón; y en otras anotó la cocina, por La cocinera.

Recuérdese que en LSM, una seña puede tener varias interpretaciones según el contexto en el cual se utilice, como en el caso de la cocina y la cocinera. Por eso se creó que ella lo escribió así, ya que se puede interpretar de las dos formas, y las dos son correctas en lengua de señas. En la tercera columna de la siguiente tabla se pueden observar las evidencias de estos casos.

*Tabla 42. Palabras de Marina en los exámenes parciales de 2019 y en el examen final del segundo semestre 2020*

Exámenes parciales		Examen final
Marzo de 2019	Junio de 2019	Febrero de 2020
<u>desieta</u>	el <u>rapio</u>	la <u>meriera</u>
<u>Veri.ernaria</u>	el <u>canico</u>	la <u>cocina</u>
<u>payado</u>	el <u>bambreas</u>	la <u>Poyera</u>
<u>bebé</u>	la <u>iglesia</u>	el <u>Panleon</u>
<u>Jover</u>	la <u>papalote</u>	la <u>gosera</u>

FUENTE: Elaboración propia a partir de las evaluaciones parciales del segundo semestre contestada por Marina en marzo y junio de 2019 y el examen final en febrero de 2020.

Respecto a los números, en los exámenes parciales sólo escribió mal: treinto, en lugar de treinta. Todos los demás, del once al veintinueve los recordó sin problema. Para el examen final volvió a olvidar su escritura ya que escribió: diecicuatro, para 14; diceicinco, para 15; o veintre, para 20. En la siguiente tabla se concentran las evidencias de lo descrito.



Tabla 43. Números de Marina en los exámenes parciales de 2019 y en el examen final del segundo semestre 2020

<b>Examen parcial. Marzo de 2019</b>			
11	once	16	dieciseis
12	doce	17	diecisiete
13	trece	18	dieciocho
14	Catorce	19	diecinueve
15	quince	20	Veinte
<b>Examen parcial. Junio de 2019</b>			
21	veintiuno	26	Veintiseis
22	veintidos	27	Veintisiete
23	veintitres	28	Veintiocho
24	veinticuatro	29	Veintinueve
25	veinticinco	30	Treinta
<b>Examen final. Febrero de 2020</b>			
11	once	16	dieciseis
12	doce	17	diecisiete
13	trece	18	dieciocho
14	diecicuatro	19	diecinueve
15	diecicinco	20	Veintre

FUENTE: Elaboración propia a partir de las evaluaciones parciales del segundo semestre contestada por Marina en marzo y junio de 2019 y el examen final en febrero de 2020.

En relación con los adjetivos calificativos, acertó en su totalidad. En este caso, tales adjetivos se presentaron también como antónimos. A las y los jóvenes nunca se les mencionó lo anterior de manera explícita, ellos y ellas lo percibieron como una relación de opuestos o diferentes. A grande, correspondía pequeño; a limpio, sucio; o a feliz, triste. Se les preguntó el deletreo de estas palabras en cada sesión, y se explicó cómo cambiaban su escritura, dependiendo del género de la palabra, es decir, por ejemplo: El enfermero es sucio, difería de La enfermera es sucia.

Después, para tomar ventaja del conocimiento de estas palabras se decidió incluir los sustantivos, los artículos definidos, el verbo ser, y los adjetivos calificativos, en oraciones dentro de las evaluaciones como: El joven es sucia, o

La joven es sucio, para que identificaran si gramaticalmente estaban bien, o mal escritas.

Marina identificó la mayoría de ellas escribiendo al lado izquierdo de la oración: bien, o mal. Por ejemplo: mal, para el enunciado El intendente es delgada; o escribiendo bien, para El barco es lento. Se notó que tuvo los mismos errores en el examen de marzo de 2019, y en el de febrero de 2020. Escribió bien, a las oraciones: La chofera es delgada y La actora es fuerte.

Se infirió, que su razonamiento fue el siguiente: las palabras chofer y actor son masculinas, por consiguiente, si se les agrega una -a al final, cambiarían a ser femeninas. En el examen de junio de 2019, se equivocó al decir bien a: El memoria es rápido; y al decir mal a: La radio es pequeña. En la siguiente tabla, se presentan las evidencias de los ejemplos que se han descrito.

*Tabla 44. Identificación de oraciones por parte Marina en los exámenes parciales de 2019 y en el examen final del segundo semestre 2020*

Exámenes parciales		Examen final
Marzo de 2019 <sup>79</sup>	Junio de 2019	Febrero de 2020
<u>bien</u> La chofera es delgada.	<u>bien</u> El trompo es caro.	<u>bien</u> La chofera es delgada.
<u>bien</u> La actora es fuerte.	<u>mal</u> La lotería es feo.	<u>bien</u> La actora es fuerte.
<u>mal</u> El intendente es delgada.	<u>bien</u> El balero es débil.	<u>mal</u> El intendente es delgada.
<u>bien</u> La entrenadora es lenta.	<u>bien</u> El gasolinera es grande.	<u>bien</u> La entrenadora es lenta.
<u>mal</u> El terapeuta es flaca.	<u>mal</u> El celular es rápida.	<u>mal</u> El terapeuta es flaca.
<u>bien</u> La joven es bonita.	<u>bien</u> El memoria es rápido.	<u>bien</u> La joven es bonita.
<u>mal</u> La ingeniero es delgado.	<u>mal</u> La bocina es nuevo.	<u>mal</u> La ingeniero es delgado.
<u>bien</u> El actor es grande.	<u>bien</u> La iglesia es fuerte.	<u>bien</u> El actor es grande.
<u>mal</u> El enfermero es gorda.	<u>mal</u> El cámara es bonita.	<u>mal</u> El enfermero es gorda.
<u>mal</u> La mecánico es bonita.	<u>mal</u> La radio es pequeña.	<u>mal</u> La mecánico es bonita.

FUENTE: Elaboración propia a partir de las evaluaciones parciales del segundo semestre contestada por Marina en marzo y junio de 2019 y el examen general en febrero de 2020.

Durante el semestre, se utilizaron varios ejercicios en donde, a cada palabra le escribieron su versión de género femenino o masculino, según correspondía. Es

<sup>79</sup> Estas oraciones son las que se tomaron en cuenta, para hacer la comparación con las del examen final de febrero de 2020.

decir, se les presentaba: el abogado; y la cambiaban a: la abogada; o el doctor, y asentaban como la doctora. Por supuesto, que también se les presentó aquellos sustantivos irregulares, los cuales cambian o no de escritura, tales como: el actor-la actriz, la intendente-el intendente, el radio-la radio, el terapeuta-la terapeuta.

Sin embargo, al parecer no fue suficiente el tiempo para que se apropiaran del vocabulario; además, se intuyó que eran palabras que no utilizaban de manera frecuente en su día a día y, por eso, no las tenían presentes. En contraste, las que no confundieron fueron: la maestra y el maestro; el niño y la niña; y el anciano o la anciana.

Para el dictado, ellos y ellas escribían en español, pero la autora utilizaba la LSM. En señas se les decía: niño, mujer, delgado; y lo transformaban a: La niña es delgada. Marina confundió algunas palabras, omitió tildes, o cambió el género, como en los casos de: la computador es lenta, por La computadora es lenta; la actiz es fertas, por La actriz es fuerte; la computada es nueva, por La computadora es nueva; la enfermeria es debil, por La enfermera es débil; el avion es rapido, por El avión es rápido.

Sucedió también que confundió la seña, como en la oración; el sucio es gordo por El anciano es gordo. Las señas de sucio y anciano son un poco similares en LSM, se deduce que por eso la sustituyó. La siguiente tabla, contiene los ejemplos que se han explicado.

Tabla 45. Dictado de oraciones de Marina en los exámenes parciales de 2019 y en el examen final del segundo semestre 2020

Exámenes parciales		Examen final
Marzo de 2019	Junio de 2019 <sup>80</sup>	Febrero de 2020
1. el abogado es fuerte	1. el _____ es gordo	1. el sucio es gordo
2. la adulta es debil	2. la enfermeria es debil	2. la niña es delgada
3. la veterinaria es pequeño	3. el ddor es rapido	3. la joven es bonita
4. la ingeniero es grande	4. la maestra es rapida	4. la computador es lenta
5. la contadora es lenta	5. el ingeniero es lento	5. el avion es rapido
6. la actriz es rapido	6. la terapeuta es bonita	6. la maesta es fea
7. el payaso es bonita	7. el _____	7. el barco es caro
8. el mesero es feo	8. la actiz es fertos	8. la memoriaes barato
9. la terapeuta es gorda	9. la _____ es debil	9. la abogado es fuerte
10. la niña es delgada	10. la computada es nueva	10. la payasa es feliz

FUENTE: Elaboración propia a partir de las evaluaciones parciales del segundo semestre contestada por Marina en marzo y junio de 2019 y el examen general en febrero de 2020.

Se analizó, de igual manera, su forma de escribir. Marina sostenía el lápiz con los dedos índice y anular extendidos de la mano derecha, y comenzaba el trazo de las letras de abajo hacia arriba, como en el caso de la letra s, o de derecha a izquierda, cuando trazaba el círculo de la letra o. La escritura la hacía con mucho cuidado, y después de haber pensado y deletreado en señas, la palabra completa. Con frecuencia, preguntaba por el género de la palabra. Al señalarle la palabra mochila, ella preguntaba ¿mujer/femenino? u ¿hombre/masculino?, para poder escribirlo como: la mochila. Como la mayor parte de los sustantivos en LSM son masculinos, igual pudo haber pensado que podía escribirse como: el mochilo.

En cuanto a su motricidad fina, coloreaba de forma pareja, sin dejar espacios grandes en blanco entre líneas. Definía el trazo del color con una inclinación, la cual respetaba en todo el dibujo; es decir, no había líneas superpuestas inclinadas a derecha, izquierda, horizontal y/o vertical; pero el color

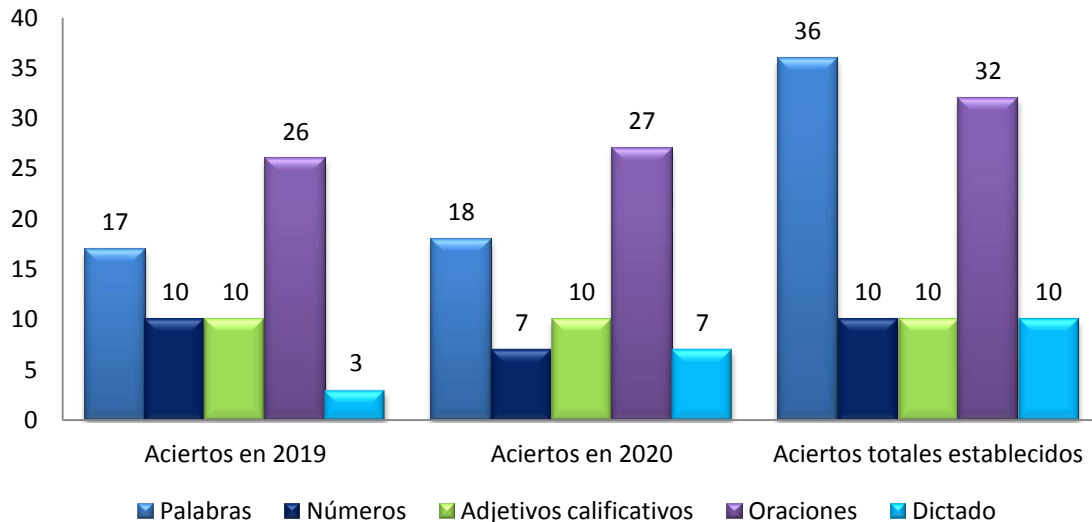
<sup>80</sup> Estas oraciones son las que se tomaron en cuenta, para hacer la comparación con las del examen final de febrero de 2020.

quedaba pálido, ya que no ejercía presión sobre el papel y por ello no lo remarcaba.

Marina respetaba las líneas gruesas que delimitaban el dibujo, y era muy detallista. Por ejemplo, para colorear un plátano, utilizó el color amarillo para la cáscara, mientras que, para la parte superior (en donde se unía a la penca), utilizó el color café. Siempre traía consigo una lapicera, en la cual traía lápices de color, lápices de grafito, goma, sacapuntas y plumas de colores. Se menciona esto, porque Miguel Ángel, al contrario, no llevaba todos estos materiales escolares, y ella se los prestaba. Marina cuidaba mucho sus pertenencias, mientras que Miguel Ángel las olvidaba, o las perdía.

Respecto a Miguel Ángel, en las evaluaciones parciales de marzo y junio de 2019, obtuvo diecisiete palabras, diez números, diez adjetivos calificativos correctos, discriminó veintiséis oraciones y del dictado escribió tres bien. En el examen general de febrero de 2020, escribió correctamente dieciocho palabras de treinta y seis, siete números de diez, diez adjetivos calificativos de diez, discriminó veintisiete oraciones de treinta y dos, y siete números de diez. Los resultados que obtuvo, se pueden observar en la siguiente gráfica.

*Gráfica 9. Resultados de Miguel Ángel del segundo semestre*



FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos durante la intervención educativa.

En los exámenes parciales, Miguel Ángel escribió muy rápido las palabras, cambió el orden de las letras, intercaló mayúsculas y minúsculas, omitió acentos ortográficos, cambió el género, y empalmó letras. Véase que escribió: El dentindta, (en este caso estaban empalmadas la letra d con la t) por El dentista, se pensó que lo hizo de esta manera, debido a la confusión que le generó su escritura.

Otras palabras son: El cfoter, por El chofer; El ingenienio, por El ingeniero; El intredente, por El intendente; El abulto, por El adulto<sup>81</sup>; La camara, por La cámara; la Menoria, por La memoria; La gasolienta, por La gasolinera; El Balero, por El balero; El Prayecto (en este caso no se distinguía bien si antes de la letra y, se encontraba una letra o, o una letra a, además de que encima de la letra y, estaba una letra c), por El proyector; El estacion de bomberos, por La estación de

<sup>81</sup> El cambio de la letra d por la b, no era frecuente; sólo se observó en esta palabra en específico. Nunca confundió las letras cuando las señalaba, no así cuando las escribía en español, ya que en pocas ocasiones dudó al hacerlo.

bomberos (se sospecha que utilizó el artículo definido el, porque el género de la palabra bombero es masculino, y no observó la palabra estación); La Veterinaria (una vez más se empalma la letra n con la letra a), por La veterinaria; El pacaso (la letra y se empalma con la letra c), por El payaso; la parque, por El parque; y la adulta, por La adulta. En la siguiente tabla, se pueden observar las evidencias de los ejemplos que se analizaron.

*Tabla 46. Palabras de Miguel Ángel en los exámenes parciales de 2019 y en el examen final del segundo semestre 2020*

Exámenes parciales		Examen final
Marzo de 2019	Junio de 2019	Febrero de 2020
<u>El dentinda</u>	<u>La comara</u>	<u>El estación de bombero</u>
<u>El cfoter</u>	<u>La memoria</u>	<u>La veterinaria.</u>
<u>El ingenierio</u>	<u>La gasoliento</u>	<u>El payaso</u>
<u>El intereente</u>	<u>El Balero</u>	<u>la parque</u>
<u>El abulto</u>	<u>El Proyecto</u>	<u>la adulta</u>

FUENTE: Elaboración propia a partir de las evaluaciones parciales del segundo semestre contestada por Miguel Ángel en marzo y junio de 2019 y el examen final en febrero de 2020.

En el examen parcial de marzo de 2019, escribió los números del once al veinte sin errores; incluso, para el 16, escribió dieciséis, con tilde. Para la evaluación final, en 16, puso diecisiés; para 13, escribió trencé; y para 14, utilizó caronce. Tanto en marzo de 2019, como en febrero de 2020, identificó la totalidad de adjetivos calificativos.

Se aclara que Marina y Miguel Ángel, sólo tenían que relacionar columnas para identificarlos, no los tenían que escribir. Se infirió que al ver las palabras

escritas, les era más fácil concentrarse en el significado, en lugar de su escritura.

Para observar las evidencias de lo anterior, véase la siguiente tabla.

*Tabla 47. Números de Miguel Ángel en los exámenes parciales de 2019 y en el examen final del segundo semestre 2020*

Marzo de 2019			
11	Once	16	dieciséis
12	doce	17	diecisiete
13	trece	18	dieciocho
14	catorce	19	diecinueve
15	quince	20	veinte
Junio de 2019			
21	veintiuno	26	veintiseis
22	veintidos	27	veintisiete
23	veintitres	28	veintiocho
24	veinticuatro	29	veintinueve
25	veinticinco	30	treinta
Febrero de 2020			
11	once	16	dieciséis
12	doce	17	diecisiete
13	trece	18	dieciocho
14	catorce	19	diecinueve
15	quince	20	veinte

FUENTE: Elaboración propia a partir de las evaluaciones parciales del segundo semestre contestada por Miguel Ángel en marzo y junio de 2019 y el examen final en febrero de 2020.

Cuando Miguel Ángel tenía que discriminar las oraciones, comenzó escribiendo los adverbios bien o mal, pero después, por hacerlo más rápido, sólo asentaba ✓ o X, con un trazo y tamaño irregular. Igual que Marina, se equivocó en las oraciones: La chofera es delgada y La actora es fuerte, calificándolas como bien escritas. Mostró confusión al calificar como X, a la oración: La estación de bomberos es grande; y como ✓, a El memoria es rápido. Véase la siguiente tabla, la cual contiene la evidencia.



Tabla 48. Identificación de oraciones de Miguel Ángel en los exámenes parciales de 2019 y en el examen final del segundo semestre 2020

Exámenes parciales		Examen final	
Marzo de 2019 <sup>82</sup>	Junio de 2019	Febrero de 2020	
bien La chofera es delgada.	✓ El trompo es caro.	✓ La chofera es delgada.	
bien La actora es fuerte.	✗ La lotería es feo.	✓ La actora es fuerte.	
Mal El intendente es delgada.	✓ El balero es débil.	✗ El intendente es delgada.	
bien La entrenadora es lenta.	✓ El gasolinera es grande.	✓ La entrenadora es lenta.	
Mal El terapeuta es flaca.	✗ El celular es rápida.	✗ El terapeuta es flaca.	
bien La joven es bonita.	✓ El memoria es rápido.	✓ La joven es bonita.	
Mal La ingeniero es delgado.	✗ La bocina es nuevo.	✗ La ingeniero es delgado.	
bien El actor es grande.	✓ La iglesia es fuerte.	✓ El actor es grande.	
Mal El enfermero es gorda.	✓ El cámara es bonita.	✗ El enfermero es gorda.	
Mal La mecánico es bonita.	✓ La radio es pequeña.	✗ La mecánico es bonita.	

FUENTE: Elaboración propia a partir de las evaluaciones parciales del segundo semestre contestada por Miguel Ángel en marzo y junio de 2019 y el examen final en febrero de 2020.

En el dictado, al igual que con Marina, se utilizaba LSM y él escribía en español. En todo momento comprendió las señas que se le indicaban, pero al escribir rápido, se equivocaba. Tal es el caso de: el anciono es gordo, por El anciano es gordo; La computodora es Lenta,<sup>83</sup> por La computadora es lenta; la maestre es limpia, por La maestra es limpia; El docton es rapido, por El doctor es rápido (aquí en la palabra docton, la última letra se parecía más una n, que una r); La en es dibel, por La enfermera es débil (en este caso no completó la palabra enfermera, sólo recordó en-, y dejó un espacio en blanco). En la siguiente tabla se concentran las evidencias de los ejercicios analizados.

<sup>82</sup> Estas oraciones son las que se tomaron en cuenta para hacer la comparación con las del examen final de febrero de 2020.

<sup>83</sup> Miguel Ángel en variadas ocasiones intercalaba letras mayúsculas y minúsculas, de forma indistinta. Se asumió que así lo hacía desde que comenzó con el aprendizaje del español escrito. También, en repetidas veces, se le aconsejaba cómo escribir de manera correcta, atendía la indicación durante un momento, pero enseguida continuaba haciéndolo como él estaba acostumbrado.

Tabla 49. Dictado de oraciones de Miguel Ángel en los exámenes parciales de 2019 y en el examen final del segundo semestre 2020

Exámenes parciales		Examen general
Marzo de 2019	Junio de 2019 <sup>84</sup>	Febrero de 2020
1. El abogado es fuerte	1. El abogado es gordo.	1. El anciano es gordo
2. La abulta es débil	2. La en es débil.	2. La niña es delgada
3. El veterinario es pequeño	3. El doctor es rápido.	3. La joven es bonita
4. La ingeniera es grande	4. La maestra es limpia.	4. La computadora es lenta
5. La contadora es lenta	5. El ve es lento.	5. El avión es rápido
6. La actriz es rápido	6. La tea es bonita.	6. La maestra es fea
7. El payaso es bonito	7. El es gelato.	7. El barco es caro
8. La mesero es feo	8. La actriz es fuerte.	8. La memoria es barata
9. La terapeuta es gordo	9. La es débil.	9. La abogada es fuerte
10. La niña es delgada	10. La computadora es nueva.	10. La payasa es feliz

FUENTE: Elaboración propia a partir de las evaluaciones parciales del segundo semestre contestada por Miguel Ángel en marzo y junio de 2019 y el examen final en febrero de 2020.

En conclusión, al comparar los resultados de las dos evaluaciones parciales y del examen final del segundo semestre, tanto de Marina y como de Miguel Ángel, los resultados que ambos obtuvieron muestran un avance significativo. Tómese en cuenta que el tiempo transcurrido entre las evaluaciones, fue casi de un año; esto evidenció que el vocabulario fue significativo para los dos, ya que lo retuvieron en su memoria. En febrero de 2020, identificaban sin problema los veinte adjetivos calificativos que se vieron durante el segundo semestre, y tenían presente que las palabras tienen un género: femenino o masculino; y un número: singular o plural.

Hay que resaltar que, cuando se les mostraba la imagen de un sustantivo, siempre y sin errores, hacían la(s) seña(s) de cada palabra; y cuando las deletreaban lo hacían bien; el problema para ambos fue escribirlas en español. Se logró que comprendieran el significado de las palabras, pero no así de la escritura

<sup>84</sup> Estas oraciones son las que se tomaron en cuenta, para hacer la comparación con las del examen general de febrero de 2020.

correcta de cada una de ellas. Por lo tanto, en este último aspecto, los resultados fueron parciales.

#### **4.3.4. Examen de español escrito nivel A1**

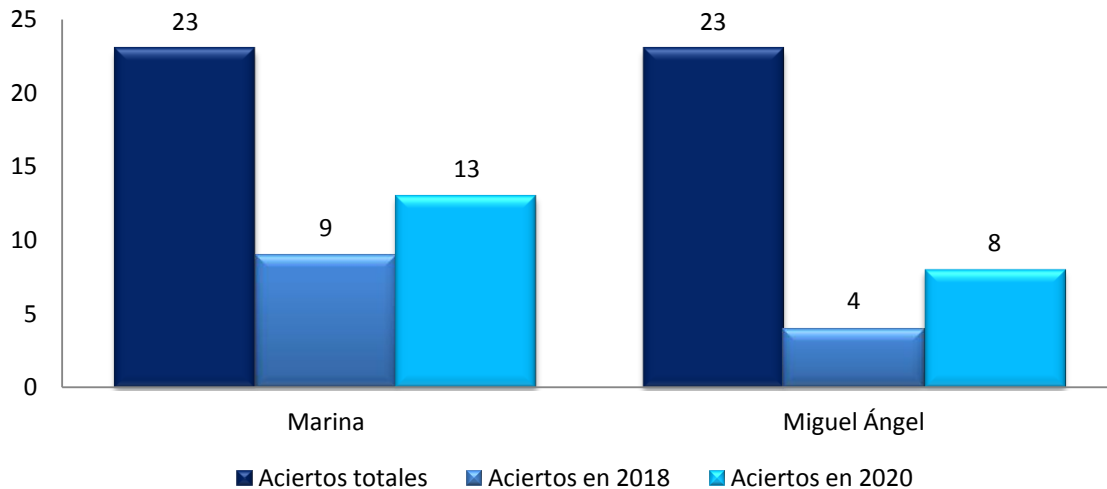
El examen de español escrito nivel A1, como se recordará, contenía veinte oraciones para complementar con las respuestas proporcionadas; pero los aciertos totales eran veintitrés ya que en algunas ocasiones se requería más de una respuesta por enunciado. Los temas incluían: distinción de preposiciones, concordancia de número y género, conjugación de verbos en presente y pretérito del indicativo, comparaciones, números y cantidad, pronombres reflexivos, y relaciones de pertenencia.

La primera vez fue aplicado en agosto de 2018, y la segunda en marzo de 2020. A pesar de algunos errores en la comprensión del español escrito, Marina y Miguel Ángel aumentaron el número de aciertos correctos al cierre de la intervención. Marina, en 2018, acertó en nueve oraciones, mientras que en 2020, lo hizo en trece. Miguel Ángel, al principio asentó cuatro respuestas correctas y después ocho. En la gráfica 10 se muestran los resultados del Examen de español escrito nivel A1 contestados en 2018 y 2020.

El examen fue aplicado por primera vez el 29 de agosto de 2018, el primer día de la intervención. En aquel momento, ninguno de los y las asistentes Sordos o Sordas tenía la confianza suficiente para preguntar el significado de las palabras que desconocían. Se percibió que no comprendieron mucho de lo que leían, pues veían con reiteración a la autora y decían que no entendían, pero en ningún momento se les explicó o interpretó. Esto último se hizo deliberadamente para

evaluar su nivel de español escrito sin la interferencia de la LSM. El tiempo que tardaron en responderlo fue entre diez a quince minutos, en promedio.

*Gráfica 10. Resultados de los exámenes para valorar el español escrito nivel A1*



FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos durante la intervención educativa.

En marzo de 2020, se notaron cosas muy diferentes. Cuando Marina estaba contestando dicho examen, hacía la interpretación de las oraciones a LSM, al mismo tiempo que las leía en español. Cada oración la repetía dos o tres veces, hasta que se sentía segura de comprender lo que decía; cuando no comprendía una palabra preguntaba su significado, y se le daba la explicación en lengua de señas.

Un caso fue cuando no comprendió las palabras de pasta ni de dieta, en la oración: Tú comes pasta muchas veces. Debes cambiar de dieta. Se simplificó la explicación para pasta, utilizando sinónimos que ella conocía como sopa y sopa maruchan (marca de sopa instantánea deshidratada). Para dieta, se expresó que son cosas específicas que las personas comen para bajar de peso.

De igual manera, preguntó el significado de la palabra estudiáis, y se le interpretó como: tú estudias. Aquí se señala, que el propio examen está diseñado con un español poco utilizado en el 2020 en la República Mexicana, de tal manera de que si para algunos oyentes conocedores del español les parece arcaica esta conjugación de verbos, es aún más complicada de asimilar para las y los Sordos quienes no están conscientes de estas variaciones lingüísticas históricas.

En general, Marina tuvo problemas al identificar las preposiciones en oraciones, tales como: Venimos a clase en la mañana, pues el examen marcaba como respuesta correcta: Venimos a clase por la mañana. También se equivocó con los comparativos, como en: María es más alta como Pedro, en lugar de: María es más alta que Pedro.

En la conjugación de verbos también se confundió como en: Los niños jugamos en el parque, en lugar de: Los niños juegan en el parque. La escritura de números fue otro caso, como en: Mi padre tiene quarente y ocho años, en lugar de: Mi padre tiene cuarenta y ocho años. Con los pronombres reflexivos sucedió igual: Tú se levantas a las 8, yo te levanto a las 9, en lugar de: Tú te levantas a las 8, yo me levanto a las 9. En la tabla 46 se pueden observar las evidencias de las dos evaluaciones.

En agosto de 2018, Marina acertó en ocho oraciones, mientras que en marzo de 2020, lo hizo en once. En la prueba final, Marina escribió: tengo veinte años y tengo hambre; mientras que en la primera anotó: estoy veinte años, y la segunda oración no la contestó. Por otra parte, también conjugó bien los verbos, como en la oración: ¿sabes la respuesta?, pues antes había escrito: ¿hace la

respuesta?; o en: Mi mejor amigo ayer trabajó mucho, ya que antes escribí trabajo sin tilde. Véase la siguiente tabla.

Tabla 50. Exámenes de español escrito A1 de Marina contestados en agosto de 2018 y en marzo de 2020

Agosto de 2018	Marzo de 2020
1. Venimos a clase <u>en</u> la mañana. por <u>de</u> en	1. Venimos a clase <u>en</u> la mañana. por <u>de</u> en
2. Tenemos dos libros <u>azules</u> . azules <u>azul</u> blanca	2. Tenemos dos libros <u>azules</u> . azules <u>azul</u> blanca
3. A mi me <u>gustan</u> los animales. gusto <u>gustan</u> gusta	3. A mi me <u>gustan</u> los animales. gusto <u>gustan</u> gusta
4. <u>Cuántos</u> hermanos tienes? quién <u>cuántos</u> dónde	4. <u>Cuántos</u> hermanos tienes? quién <u>cuántos</u> dónde
5. María es más alta <u>como</u> Pedro. tan <u>que</u> como	5. María es más alta <u>como</u> Pedro. tan <u>que</u> como
6. Mi padre tiene <u>cuarenta y ocho</u> años. cuarentaiocho <u>cuarenta y ocho</u> cuarenta y ocho	6. Mi padre tiene <u>cuarenta y ocho</u> años. cuarentaiocho <u>cuarenta y ocho</u> cuarenta y ocho
7. <u>Estoy</u> veinte años. soy <u>estoy</u> tengo	7. <u>Tengo</u> veinte años. soy <u>estoy</u> tengo
8. El profesor <u>estudian</u> a los estudiantes. enseña <u>estudian</u> aprende	8. El profesor <u>aprende</u> a los estudiantes. enseña <u>estudian</u> aprende
9. Tengo tantos amigos <u>como</u> tú. que <u>de</u> como	9. Tengo tantos amigos <u>que</u> tú. que <u>de</u> como
10. Los niños <u>jugamos</u> en el parque. juego <u>jugamos</u> juegan	10. Los niños <u>jugamos</u> en el parque. juego <u>jugamos</u> juegan
11. Yo <u>me</u> levanto a las siete todos los lunes. te <u>se</u> me	11. Yo <u>se</u> levanto a las siete todos los lunes. te <u>se</u> me
12. Tú <u>comes</u> pasta muchas veces. Debes cambiar la dieta. comes <u>come</u> comen	12. Tú <u>comes</u> pasta muchas veces. Debes cambiar la dieta. comes <u>come</u> comen
13. Juan <u>es</u> de Francia, pero <u>está</u> en España. es/está <u>es/es</u> está/es	13. Juan <u>es</u> de Francia, pero <u>está</u> en España. es/está <u>es/es</u> está/es
14. Tú <u>se</u> levantas a las 8, yo <u>me</u> levanto a las 9. se/te <u>te/me</u> me/se	14. Tú <u>se</u> levantas a las 8, yo <u>te</u> levanto a las 9. se/te <u>te/me</u> me/se
15. <u>Hay</u> hambre y sed. hay <u>soy</u> tengo	15. <u>Tengo</u> hambre y sed. hay <u>soy</u> tengo
16. Juan y María <u>se</u> duchan <u>de</u> la noche. te/por <u>se/por</u> se/de	16. Juan y María <u>se</u> duchan <u>por</u> la noche. te/por <u>se/por</u> se/de
17. <u>Hace</u> la respuesta? hace <u>hay</u> sabes	17. <u>Hace</u> la respuesta? hace <u>hay</u> sabes
18. Ese anillo es perfecto para tu <u>cuello</u> . brazo <u>dedo</u> cuello	18. Ese anillo es perfecto para tu <u>dedo</u> . brazo <u>dedo</u> cuello
19. Mi mejor amigo ayer <u>trabaja</u> mucho. trabaja <u>ha trabajado</u> trabajó	19. Mi mejor amigo ayer <u>trabajó</u> mucho. trabaja <u>ha trabajado</u> trabajó
20. Estudiáis <u>mucha</u> . muy <u>mucha</u> mucho	20. Estudiáis <u>mucha</u> . muy <u>mucha</u> mucho

FUENTE: Elaboración propia a partir de los exámenes de español escrito A1 contestados por Marina en agosto de 2018 y marzo de 2020.

Otro ejemplo es la oración: Ese anillo es perfecto para tu \_\_\_\_\_, pues le causó confusión, porque no entendía la palabra anillo, brazo, dedo o cuello. La primera vez ella contestó: Ese anillo es perfecto para tu cuello; en aquel momento, se

creyó que era porque no entendía la relación entre el objeto y la parte del cuerpo en donde podía ser utilizado.

En marzo de 2020, se evidenció que sí sabía cuál era el significado de cada palabra, incluso su seña, pero no sabía su escritura en español. Después de que se le mostró la seña de cada palabra, la respuesta le pareció muy obvia y completó la oración así: Ese anillo es perfecto para tu dedo. En la tabla anterior, de igual manera, se puede apreciar su evidencia escrita.

Respecto a Miguel Ángel, en el primer examen de español escrito nivel A1, obtuvo cuatro aciertos correctos, y en el segundo ocho, de un total de veintitrés. En ambos exámenes completó bien tres oraciones: Tenemos dos libros azules, A mí me gustan los animales, y Yo me levanto a las siete todos los lunes.

Para la pregunta: ¿Cuántos hermanos tienes?, olvidó poner el acento la primera vez en cuántos, pero para la segunda, sí lo hizo. Algo similar sucedió con la oración: Mi padre tiene cuarenta y ocho años; primero escribió: cuarenta ocho, pero después sí incluyó la conjunción, cuarenta y ocho. En 2020, acertó en dos oraciones más: María es más alta que Pedro, y Estudias mucho. En 2018, plasmó: María es más alta como Pedro, y Estudias mucha. Véase la siguiente tabla.

Tabla 51. Exámenes de español escrito A1 de Miguel Ángel contestados en agosto de 2018 y en marzo de 2020

Agosto de 2018	Marzo de 2020
1. Venimos a clase <u>en</u> la mañana. por <u>de</u> en	1. Venimos a clase <u>en</u> la mañana. por <u>de</u> en
2. Tenemos dos libros <u>azules</u> . azules <u>azul</u> blanca	2. Tenemos dos libros <u>azules</u> . azules <u>azul</u> blanca
3. A mí me <u>gustan</u> los animales. gusto <u>gustan</u> gusta	3. A mí me <u>gustan</u> los animales. gusto <u>gustan</u> gusta
4. <u>Cuántos</u> hermanos tienes? quién <u>cuántos</u> dónde	4. <u>Cuántos</u> hermanos tienes? quién <u>cuántos</u> dónde
5. María es más alta <u>como</u> Pedro. tan <u>que</u> como	5. María es más alta <u>que</u> Pedro. tan <u>que</u> como
6. Mi padre tiene <u>cuarenta</u> años. cuarentaiocho <u>cuarenta y ocho</u> cuarenta y ocho	6. Mi padre tiene <u>cuarenta y ocho</u> años. cuarentaiocho <u>cuarenta y ocho</u> cuarenta y ocho
7. <u>estoy</u> veinte años. soy <u>estoy</u> tengo	7. <u>Soy</u> veinte años. soy <u>estoy</u> tengo
8. El profesor <u>estudian</u> a los estudiantes. enseña <u>estudian</u> aprende	8. El profesor <u>estudian</u> a los estudiantes. enseña <u>estudian</u> aprende
9. Tengo tantos amigos <u>como</u> tú. que <u>de</u> como	9. Tengo tantos amigos <u>que</u> tú. que <u>de</u> como
10. Los niños <u>juegan</u> en el parque. juego <u>jugamos</u> juegan	10. Los niños <u>juegan</u> en el parque. juego <u>jugamos</u> juegan
11. Yo <u>me</u> levanto a las siete todos los lunes. te <u>se</u> me	11. Yo <u>me</u> levanto a las siete todos los lunes. te <u>se</u> me
12. Tú <u>comes</u> pasta muchas veces. Debes cambiar la dieta. comes <u>come</u> comen	12. Tú <u>comes</u> pasta muchas veces. Debes cambiar la dieta. comes <u>come</u> comen
13. Juan <u>está</u> de Francia, pero <u>es</u> en España. es/está <u>es/es</u> está/es	13. Juan <u>está</u> de Francia, pero <u>es</u> en España. es/está <u>es/es</u> está/es
14. Tú <u>me</u> levantas a las 8, yo <u>se</u> levanto a las 9. se/te <u>te/me</u> me/se	14. Tú <u>me</u> levantas a las 8, yo <u>se</u> levanto a las 9. se/te <u>te/me</u> me/se
15. <u>Soy</u> hambre y sed. hay <u>soy</u> tengo	15. <u>Soy</u> hambre y sed. hay <u>soy</u> tengo
16. Juan y María <u>se</u> duchan <u>de</u> la noche. te/por <u>se/por</u> se/de	16. Juan y María <u>se</u> duchan <u>de</u> la noche. te/por <u>se/por</u> se/de
17. <u>hace</u> la respuesta? hace <u>hay</u> sabes	17. <u>hace</u> la respuesta? hace <u>hay</u> sabes
18. Ese anillo es perfecto para tu <u>brazo</u> . brazo <u>dedo</u> cuello	18. Ese anillo es perfecto para tu <u>brazo</u> . brazo <u>dedo</u> cuello
19. Mi mejor amigo ayer <u>trabaja</u> mucho. trabaja <u>ha trabajado</u> trabajó	19. Mi mejor amigo ayer <u>trabaja</u> mucho. trabaja <u>ha trabajado</u> trabajó
20. Estudiáis <u>Mucha</u> . muy <u>mucha</u> mucho	20. Estudiáis <u>Mucha</u> . muy <u>mucha</u> mucho

FUENTE: Elaboración propia a partir de los exámenes de español escrito A1 contestados por Miguel Ángel en agosto de 2018 y marzo de 2020.

Tanto Marina como Miguel Ángel, se equivocaron en la oración: El profesor enseña a los estudiantes. En los dos exámenes, Miguel Ángel seleccionó: El profesor estudian a los estudiantes; mientras que Marina, en la primera evaluación escribió lo mismo que Miguel Ángel, y en la segunda se decidió por: El profesor aprende a los estudiantes.



Se dedujo que se debió a que tanto Marina como Miguel Ángel, al ver la oración: El profesor \_\_\_\_ a los estudiantes, y tener tres opciones: enseña, estudian y aprende, vieron el sustantivo estudiantes al final de la oración, y pensaron que los estudiantes realizaban la acción del verbo. Es decir, en el acomodo gramatical de la LSM, se señala al final lo que se quiere destacar del mensaje, así, si se quiere preguntar: ¿Quieres ir a comer a mi casa?, en LSM sería: ¿comer casa tú querer? Lo importante es la invitación, por eso la pregunta viene hasta el final.

Se especuló entonces, que Marina y Miguel Ángel pensaron que se les preguntaba por lo que los estudiantes hacen, y no por lo que el profesor hace. Se reitera que el acomodo de los sustantivos y verbos en LSM, es diferente que en el español, por eso se consideró que la LSM interfirió con el español escrito.

Para cerrar este apartado, se infiere, gracias al examen aplicado, que el uso de preposiciones, conjunciones, acentos ortográficos (tildes), y conjugación de verbos, fue algo complicado de asimilar para ellas y ellos. Las preposiciones y las conjunciones, tienen múltiples usos y aplicaciones, dependiendo de lo que se esté hablando, pero no se puede generalizar su uso; además, implican la comprensión misma de la lengua.

Para ellas y ellos no tiene diferencia la oración: Venimos a clase en la mañana, y la de: Venimos a clase por la mañana. Sin embargo, quien comprende el español hablado o escrito, alegraría que, por la mañana, es la respuesta correcta y obvia, porque implica que se desarrolla durante un tiempo. Mientras que: en la mañana, no puede ser posible porque implicaría estar dentro de la mañana, y es

un sustantivo abstracto sin representación física tangible. O incluso, habrá quien señale, que se pueden usar ambas formas.

En relación con los acentos, ya sean ortográficos o prosódicos, implican un aumento en el tono de voz para distinguir la palabra. Ese acento, incluso, puede cambiar el significado de la palabra, como en: trabajo, y trabajó; en el primer caso, es la conjugación del verbo trabajar en presente del indicativo para la primera persona en singular; mientras que en el segundo, es la misma conjugación del verbo trabajar, pero en pretérito perfecto simple del indicativo en tercera persona del singular.

En resumen, para las y los oyentes, el aumento en el tono de voz es imprescindible, mientras que para los o las sordas, no tiene importancia alguna porque no escuchan esa variación de sonido. Ellos y ellas tienen que memorizar la palabra escrita, sin relacionarla con nada más que con una imagen o concepto, y si no lo conocen, será difícil que se establezca esta correspondencia.

Respecto a la conjugación de verbos, es algo mucho más complicado de aprender. En la LSM, sólo existen tres tiempos gramaticales: presente, pasado y futuro, y aún así los verbos no se conjugan. Si se quiere decir: yo estudio, en LSM las señas serían: yo estudiar; para yo estudiaré, su equivalente sería: futuro yo estudiar; y para yo estudié, sería: pasado yo estudiar.

Para los sordos y sordas significa que tienen que memorizar miles de variables en la conjugación de los verbos en español, dependiendo de si terminan en -ar, -er o -ir; también deben de distinguir si son regulares o irregulares, y si corresponden a la primera, segunda o tercera persona del singular, o el plural.

Súmese a esto que, las y los oyentes, desde pequeños(as) son corregidos por figuras adultas al momento de hablar, permitiendo memorizar estas estructuras auditivamente. Si un pequeño oyente dice: yo jugado ayer, se le corrige diciéndole: yo jugué ayer. Las y los sordos no cuentan con este *input* auditivo, ni tampoco escrito. Ligándolo a lo teórico, la propuesta de Bruna Radelli para la logogenia, implica sustituir un *input* auditivo, por uno visual.

Comparando resultados, Marina fue quien comprendió muchas más oraciones y escribió los sustantivos utilizando acentos ortográficos, a diferencia de Miguel Ángel. Mientras que ella leía y escribía con cuidado, él lo hacía sin poner mucha atención, ya que se observó que la letra m, siempre la escribía mayúscula sin importar la palabra, como en coMes. Por otro lado, ella preguntó por el significado de algunas palabras que estaban en la evaluación, mientras que él no lo hizo, y contestó mucho más rápido sin preocupación de que pudiera equivocarse en las respuestas.

#### **4.3.5. Prueba con base en la escala ESACTIV I**

En el Capítulo III se mencionó que la prueba con base en la escala ESACTIV I, es una adaptación de la Fundación Dime Colombia, para evaluar la competencia que tiene, la o el sordo para discriminar cuáles oraciones son gramaticales y cuáles no, así como para construir oraciones por escrito de manera correcta, siguiendo las reglas del español, es decir, es una prueba que se divide en dos.

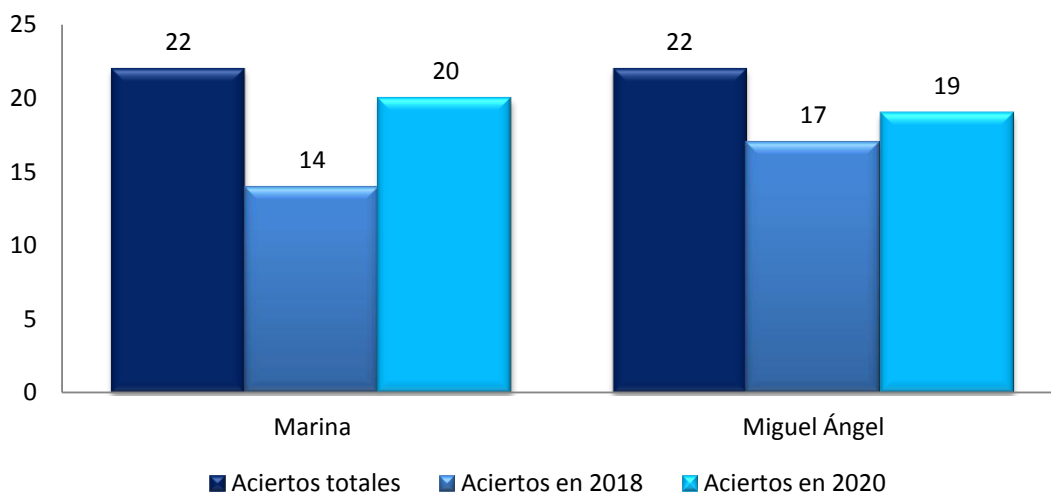
Por lo que se refiere a la parte de la prueba que analiza su capacidad para discriminar oraciones gramaticales de las no gramaticales, la evaluación estuvo mucho más complicada de lo que a simple vista parecía. La instrucción era marcar

con ✓, si la oración estaba escrita gramaticalmente bien; además, no se les debía de proporcionar ningún tipo de explicación, ya fuera señada o escrita.

Esto es, se apuntaba con el dedo índice la oración: La casa es grande, y luego se le marcaba con ✓; enseguida se apuntaba la oración: El carros son bonitos, y se le marcaba con X. Ellos tenían que inferir que las oraciones con gramática correcta llevaban una ✓, mientras que las que no, serían marcadas con X.

Cuando Marina contestó por primera vez la prueba, en octubre de 2018, discriminó catorce oraciones de veintidós; en marzo de 2020, lo hizo en veinte. Miguel Ángel, en 2018 diferenció diecisiete oraciones; y en 2020 fueron diecinueve. Los resultados comparativos se pueden apreciar en la siguiente gráfica.

*Gráfica 11. Resultados de las pruebas con base en la escala ESACTIV I correspondientes a la discriminación entre oraciones gramaticales y no gramaticales*



FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos durante la intervención educativa.

Es de suponer que todas las oraciones estuvieron estructuradas en el examen para ser contestadas con mucha atención, ya que iban aumentando de complejidad. En unas, sólo se tenía que poner atención en la concordancia de género y/o número, como en: La flor es amarillo, o El carros es verde. Otras, se referían a la presencia o carencia de los elementos de una oración, y a su acomodo, como: Vamos casa abuela, o Silla la es blanca.

Algunas más, incluían la conjugación de verbos, como: Un niño jugar pelota, o El gato toma leche. Y, por último, estaban las oraciones gramaticalmente bien escritas, pero que su significado era confuso, como: El helado está caliente, El círculo es cuadrado, o Los globos son cuadrados. En la siguiente tabla se pueden observar los ejemplos de cada caso de forma comparativa.

*Tabla 52. Exámenes de español escrito A1: capacidad para discriminar oraciones gramaticales de las no gramaticales, de Marina y Miguel Ángel contestados en octubre de 2018 y marzo de 2020*

Marina		Miguel Ángel	
Octubre de 2018		Octubre de 2018	
✓ La casa es bonito	✓ El camisa es rojo	✗ La casa es bonito	✗ El camisa es rojo
✗ El carros es verde	✗ El helado está caliente	✗ El carros es verde	✓ El helado está caliente
✓ El gato toma leche	✓ El círculo es cuadrado	✓ El gato toma leche	✗ El círculo es cuadrado
✓ Un niño jugar pelota	✓ La silla es blanca	✓ Un niño jugar pelota	✓ La silla es blanca
✗ La mesas está sucia	✓ Vamos casa abuela	✗ La mesas está sucia	✗ Vamos casa abuela
✓ La muñeca es mía	✗ María compró unas zapatos negros	✓ La muñeca es mía	✓ María compró unas zapatos negros
✓ La flor es amarillo	✓ El carro es tuyo	✓ La flor es amarillo	✓ El carro es tuyo
✗ Tengo uno zapatos nuevo	✓ Silla la es blanca	✓ Tengo uno zapatos nuevo	✗ Silla la es blanca
✓ Mi papá compró un pan	✓ La flor es amarilla	✓ Mi papá compró un pan	✓ La flor es amarilla
✗ Los perro es grande	✓ El carro es grande	✗ Los perro es grande	✓ El carro es grande
✓ Los globos son cuadrados	✓ La carro es grande	✓ Los globos son cuadrados	✗ La carro es grande

Marzo de 2020		Marzo de 2020	
<input checked="" type="checkbox"/> La casa es bonito	<input checked="" type="checkbox"/> El camisa es rojo	<input checked="" type="checkbox"/> La casa es bonito	<input checked="" type="checkbox"/> El camisa es rojo
<input checked="" type="checkbox"/> El carros es verde	<input checked="" type="checkbox"/> El helado está caliente	<input checked="" type="checkbox"/> El carros es verde	<input checked="" type="checkbox"/> El helado está caliente
<input checked="" type="checkbox"/> El gato toma leche	<input checked="" type="checkbox"/> El círculo es cuadrado	<input checked="" type="checkbox"/> El gato toma leche	<input checked="" type="checkbox"/> El círculo es cuadrado
<input checked="" type="checkbox"/> Un niño jugar pelota	<input checked="" type="checkbox"/> La silla es blanca	<input checked="" type="checkbox"/> Un niño jugar pelota	<input checked="" type="checkbox"/> La silla es blanca
<input checked="" type="checkbox"/> La mesas está sucia	<input checked="" type="checkbox"/> Vamos casa abuela	<input checked="" type="checkbox"/> La mesas está sucia	<input checked="" type="checkbox"/> Vamos casa abuela
<input checked="" type="checkbox"/> La muñeca es mía	<input checked="" type="checkbox"/> Maria compró unas zapatos negros	<input checked="" type="checkbox"/> La muñeca es mía	<input checked="" type="checkbox"/> Maria compró unas zapatos negros
<input checked="" type="checkbox"/> La flor es amarillo	<input checked="" type="checkbox"/> El carro es tuyo	<input checked="" type="checkbox"/> La flor es amarillo	<input checked="" type="checkbox"/> El carro es tuyo
<input checked="" type="checkbox"/> Tengo uno zapatos nuevo	<input checked="" type="checkbox"/> Silla la es blanca	<input checked="" type="checkbox"/> Tengo uno zapatos nuevo	<input checked="" type="checkbox"/> Silla la es blanca
<input checked="" type="checkbox"/> Mi papá compró un pan	<input checked="" type="checkbox"/> La flor es amarilla	<input checked="" type="checkbox"/> Mi papá compró un pan	<input checked="" type="checkbox"/> La flor es amarilla
<input checked="" type="checkbox"/> Los perro es grande	<input checked="" type="checkbox"/> El carro es grande	<input checked="" type="checkbox"/> Los perro es grande	<input checked="" type="checkbox"/> El carro es grande
<input checked="" type="checkbox"/> Los globos son cuadrados	<input checked="" type="checkbox"/> La carro es grande	<input checked="" type="checkbox"/> Los globos son cuadrados	<input checked="" type="checkbox"/> La carro es grande

FUENTE: Elaboración propia a partir de los exámenes de español escrito A1, contestados por Marina y Miguel Ángel en octubre de 2018 y marzo de 2020.

De acuerdo con lo observado en el proceso se percibió que la segunda vez, les pareció más sencilla la prueba, ya que la concordancia de género y número fueron cuestiones con las cuales se estuvo trabajando durante todo el tiempo de la intervención; además, casi todas las oraciones utilizaban el verbo ser en tercera persona del singular, en su modo indicativo: es; lo cual, también se revisó en cada sesión durante las asesorías.

Al ingresar los resultados de ambos en la página Fundación Dime Colombia, en octubre de 2018, el sistema arrojó lo siguiente:

Si tiene 17 o menos respuestas correctas, quiere decir que tiene pobre discriminación entre oraciones gramaticales y no gramaticales, esto quiere decir que no comprende totalmente el español y por eso tendrá dificultades para comprender lo que lee. Con la logogenia puede lograr la comprensión de la gramática del español que necesita<sup>85</sup> (Fundación Dime Colombia. Alcaldía Mayor de Bogotá. D. C., 2018).

<sup>85</sup> Los resultados de la evaluación de Marina, se registraron con el enlace de: <https://www.dimecolombia.org/sedbogota/evaluar1.php?1=S&3=S&4=S&6=S&7=S&9=S&11=S&12=S&14=S&15=S&16=S&18=S&19=S&20=S&21=S&22=S&Submit=Continuar>. Recuperado el 23 de marzo de 2020. Los resultados de la evaluación de Miguel Ángel, se registraron con el enlace de: <https://www.dimecolombia.org/sedbogota/evaluar1.php?3=S&4=S&6=S&7=S&8=S&9=S&11=S&13=S&15=S&17=S&18=S&20=S&21=S&Submit=Continuar>. Recuperado el 23 de marzo de 2020. No

Los resultados, en marzo de 2020 fueron: "Si tiene entre 18 y 20 respuestas correctas, quiere decir que su alumno o alumna tiene alta discriminación entre oraciones gramaticales y no gramaticales"<sup>86</sup> (Fundación Dime Colombia. Alcaldía Mayor de Bogotá. D. C., 2018).

Al final de la evaluación de las pruebas, en la página de Fundación Dime Colombia, se especifica:

Si su alumno o alumna ha tenido en las tres pruebas una calificación de altamente probable, es probable que tenga competencia lingüística en el español escrito.

Si su alumno o alumna ha respondido acertadamente sólo algunas de las pruebas, es probable que tenga sólo competencia comunicativa en el español escrito pero no competencia lingüística. (Fundación Dime Colombia. Alcaldía Mayor de Bogotá. D. C., 2018)

Esto quiere decir que, si se tiene competencia lingüística, se utiliza el español escrito para comunicarse; pero, además, se hace de manera efectiva utilizando y comprendiendo sus componentes sintácticos, semánticos, morfológicos y léxicos (Tinajero, 2010). Cuando se tiene la competencia comunicativa, es que se utiliza el español para intercambiar preguntas e indicaciones básicas, según la situación, pero no se comprende del todo la estructura gramatical del mismo.

En la segunda parte de los resultados de la prueba, que se refieren a la construcción de oraciones por escrito de manera correcta, siguiendo las reglas del español, se tenían ocho enunciados de complementar. En octubre de 2018,

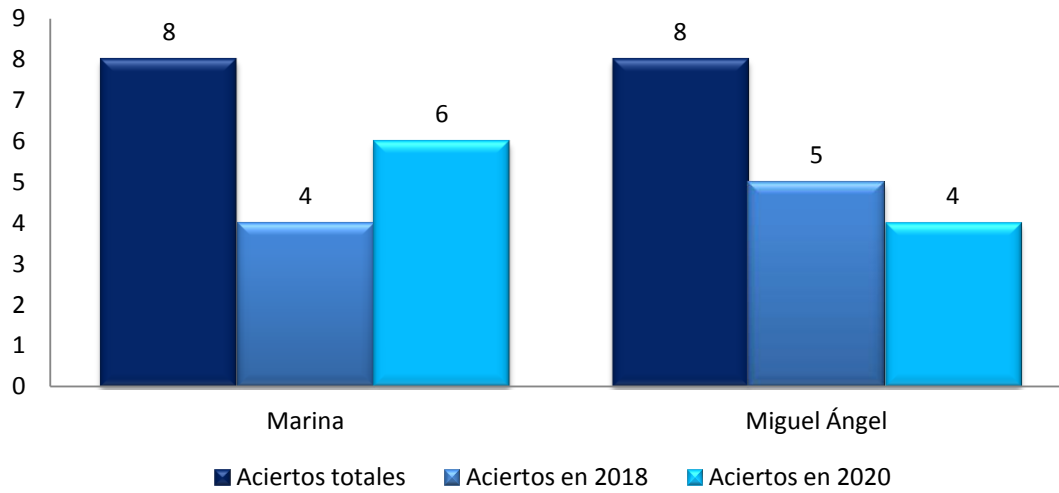
---

obstante, el sistema no permite consultas después de haber cerrado la evaluación en la plataforma.

<sup>86</sup> Los resultados de la evaluación de Marina, se registraron con el enlace de: <https://www.dimecolombia.org/sedbogota/evaluar1.php?3=S&5=S&6=S&9=S&11=S&13=S&14=S&15=S&18=S&19=S&20=S&21=S&Submit=Continuar>. Recuperado el 23 de marzo de 2020. Los resultados de la evaluación de Miguel Ángel, se registraron con el enlace de: <https://www.dimecolombia.org/sedbogota/evaluar1.php?3=S&6=S&8=S&9=S&11=S&13=S&14=S&15=S&16=S&18=S&19=S&20=S&21=S&Submit=Continuar>. Recuperado el 23 de marzo de 2020. No obstante, el sistema no permite consultas después de haber cerrado la evaluación en la plataforma.

Marina contestó cuatro oraciones de forma correcta, y en marzo de 2020, fueron seis. Por su parte, Miguel Ángel, al principio acertó en cinco, pero después en cuatro. En la siguiente gráfica se presentan los resultados comparativos.

*Gráfica 12. Resultados de las pruebas con base en la escala ESACTIV I correspondientes a la construcción de oraciones por escrito de manera correcta en español*



FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos durante la intervención educativa.

En esta parte de la evaluación, para cada oración se les proporcionaban cuatro opciones, de las cuales tenían que escribir la correcta en la línea correspondiente. Una de ellas era: \_\_\_\_ encima de la mesa, y las opciones de respuesta eran: carro, silla, de y salta. Ambos escribieron: silla encima de la mesa.

Ante esta situación, es necesario retomar de nueva cuenta el argumento de que la preposición de, es difícil de identificar para ellos y ellas, así que se sospecha, la eliminaron de inmediato como respuesta probable. Al verbo salta no lo identificaron en español, ya que en LSM lo conocían como brincar, además, salta, está en modo imperativo en segunda persona del singular, una conjugación complicada. En tanto el sustantivo carro, se imaginó que les pareció ilógico, ya



que no podía estar encima debido a su gran tamaño. Lo más probable es que hayan escogido el sustantivo silla, porque, por lo regular, se le asocia con una mesa.

En la oración: La jarra está \_\_\_\_\_ llena, ambos se equivocaron, ya que las opciones eran: un, muy, en y agua. Marina escribió: La jarra está agua llena, y Miguel Ángel: La jarra está un llena. En este caso, no dominaban el uso y significado de en, como una preposición, ya que no se utiliza en LSM. Un, les pareció similar a uno, número que sí conocían. Muy, es un adverbio de cantidad el cual en LSM se utiliza como mucho, pero no le encontraron relación. Por último, el sustantivo agua, les era una palabra conocida, y la relacionaron con un recipiente que podría ser una jarra.

Como último ejemplo, se utiliza la oración: \_\_\_\_ me tomé la sopa, para lo cual tenían las opciones de: tú, él, yo y ella. Se insiste, era muy complicado para ellos conocer todas y cada una de las conjugaciones de los verbos, así que cuando vieron la palabra tomé, no lo relacionaron con algún pronombre personal que se les enseñó. Tampoco se percataron del pronombre reflexivo me, entonces, desde la perspectiva de él y ella, la respuesta podría ser cualquiera. Marina escribió: tú me tomé la sopa, y Miguel Ángel: ella me tomé la sopa. Véase la siguiente tabla.

Tabla 53. Exámenes de español escrito A1: construcción de oraciones por escrito de manera correcta, de Marina y Miguel Ángel contestados en octubre de 2018 y marzo de 2020

Marina		Miguel Ángel	
Octubre de 2018		Octubre de 2018	
1. El <u>lápiz</u> es grande. roja de lápiz dame	5. <u>tú</u> me tomé la sopa. tú él yo ella	1. El <u>lápiz</u> es grande. roja de lápiz dame	5. <u>ella</u> me tomé la sopa. tú él yo ella
2. La casa es <u>amarilla</u> . carro son arriba	6. El gato <u>toma</u> leche. tomando toma toman tomamos	2. La casa es <u>amarilla</u> . carro son arriba	6. El gato <u>toma</u> leche. tomando toma toman tomamos
3. La jarra está <u>agua</u> llena. un muy en agua	7. El niño <u>corre</u> ayer. correr corrió va a correr corren	3. La jarra está <u>un</u> llena. un muy en agua	7. El niño <u>corria</u> ayer. correr corrió va a correr corren
4. <u>silla</u> encima de la mesa. carro silla de salta	8. Dame <u>un</u> carro. de un los la	4. <u>silla</u> encima de la mesa. carro silla de salta	8. Dame <u>un</u> carro. de un los la
Marzo de 2020		Marzo de 2020	
1. El <u>lápiz</u> es grande. roja de lápiz dame	5. <u>yo</u> me tomé la sopa. tú él yo ella	1. El <u>lápiz</u> es grande. roja de lápiz dame	5. <u>tu</u> me tomé la sopa. tú él yo ella
2. La casa es <u>amarilla</u> . carro son arriba	6. El gato <u>toma</u> leche. tomando toma toman tomamos	2. La casa es <u>amarilla</u> . carro son arriba	6. El gato <u>tomaba</u> leche. tomando toma toman tomamos
3. La jarra está <u>agua</u> llena. un muy en agua	7. El niño <u>corrió</u> ayer. correr corrió va a correr corren	3. La jarra está <u>agua</u> llena. un muy en agua	7. El niño <u>corrió</u> ayer. correr corrió va a correr corren
4. <u>silla</u> encima de la mesa. carro silla de salta	8. Dame <u>un</u> carro. de un los la	4. <u>silla</u> encima de la mesa. carro silla de salta	8. Dame <u>un</u> carro. de un los la

FUENTE: Elaboración propia a partir de los exámenes de español escrito A1 contestados por Marina y Miguel Ángel en octubre de 2018 y marzo de 2020.

Es conveniente agregar que, al momento de contestar el examen por segunda vez, Miguel Ángel estaba muy consternado, ya que manifestó que su abuelo estaba internado en el IMSS debido a una caída, en la cual se había fracturado una pierna, y podía complicarse por su avanzada edad de ochenta y siete años. Él aseguraba que era necesario estar cerca de su abuelo, para despedirse por si se

moría, ya que, cuando murió su otro abuelo no lo hizo, y se sentía culpable. Se dedujo que no estaba concentrado, situación que lo llevó a contestar la prueba muy apresuradamente, sin analizarla.

Las respuestas de los exámenes de ambos se ingresaron en la página web de Fundación Dime Colombia, tanto de la primera como de la segunda evaluación. El sistema arrojó que: "Si completó sólo 6 o menos oraciones de manera correcta, quiere decir que es poco probable que tenga competencia para construir por escrito las oraciones del español de manera correcta atendiendo a las reglas del mismo"<sup>87</sup> (Fundación Dime Colombia. Alcaldía Mayor de Bogotá. D. C., 2018). En contraste con lo anterior se puede argumentar que Marina mejoró bastante, ya que de ocho oraciones, sólo se equivocó en dos; aunque Miguel Ángel sólo acertó a la mitad de los reactivos en la prueba final de marzo de 2020.

En resumen, en la siguiente tabla, se clasifican los resultados obtenidos por Marina y Miguel Ángel en ambas pruebas, de acuerdo con los estándares establecidos por los especialistas de la Fundación Dime Colombia. Recuérdese que sólo se hace mención de dos pruebas, ya que, la tercera que implicaba grabar lo que las y los jóvenes sordos hacían o dejaban de hacer al leer oraciones escritas en español, no se realizó por dos motivos principales: falta de cámara para grabar y conservar el anonimato de las y los participantes.

---

<sup>87</sup> Los resultados de la evaluación de Marina se registraron con el enlace: <https://www.dimecolombia.org/sedbogota/evaluar1.php?1=1&2=1&3=0&4=0&5=1&7=1&8=1&Submit=Continuar>. Recuperado el 23 de marzo de 2020. Los resultados de la evaluación de Miguel Ángel se registraron con el enlace: <https://www.dimecolombia.org/sedbogota/evaluar1.php?1=1&2=1&3=0&4=0&5=0&6=0&7=1&8=1&Submit=Continuar>. Recuperado el 23 de marzo de 2020. No obstante, el sistema no permite consultas después de haber cerrado la evaluación en la plataforma.

Tabla 54. Resultados de la prueba con base en la escala ESACTIV I

	Octubre de 2018	Marzo de 2020
Discrimina entre oraciones gramaticales y no gramaticales.	<p><b>Marina.</b>  <b>Aciertos 14 de 22.</b>                      Tiene pobre discriminación entre oraciones gramaticales y no gramaticales, esto quiere decir que no comprende totalmente el español y por eso tendrá dificultades para comprender lo que lee.</p>	<p><b>Marina.</b>  <b>Aciertos 20 de 22.</b>                      Tiene alta discriminación entre oraciones gramaticales y no gramaticales.</p>
	<p><b>Miguel Ángel.</b>  <b>Aciertos 17 de 22.</b>                      Tiene pobre discriminación entre oraciones gramaticales y no gramaticales, esto quiere decir que no comprende totalmente el español y por eso tendrá dificultades para comprender lo que lee.</p>	<p><b>Miguel Ángel.</b>  <b>Aciertos 19 de 22.</b>                      Tiene alta discriminación entre oraciones gramaticales y no gramaticales.</p>
Construye oraciones por escrito de manera correcta.	<p><b>Marina.</b>  <b>Aciertos 4 de 8.</b>                      Es poco probable que tenga competencia para construir por escrito las oraciones del español de manera correcta atendiendo a las reglas del mismo.</p>	<p><b>Marina.</b>  <b>Aciertos 6 de 8.</b>                      Es poco probable que tenga competencia para construir por escrito las oraciones del español de manera correcta atendiendo a las reglas del mismo.</p>
	<p><b>Miguel Ángel.</b>  <b>Aciertos 5 de 8.</b>                      Es poco probable que tenga competencia para construir por escrito las oraciones del español de manera correcta atendiendo a las reglas del mismo.</p>	<p><b>Miguel Ángel.</b>  <b>Aciertos 4 de 8.</b>                      Es poco probable que tenga competencia para construir por escrito las oraciones del español de manera correcta atendiendo a las reglas del mismo.</p>

FUENTE: Elaboración propia a partir de la información de Dime Colombia y los datos obtenidos durante la intervención educativa.

Ante estos resultados se considera que sólo en una ocasión las dos evaluaciones aplicadas en dos momentos diferentes obtuvieron resultados favorables. La balanza se inclinaría más por un resultado general el cual indique que es probable

que tengan sólo competencia comunicativa en el español escrito, pero no competencia lingüística; esto, de acuerdo con las observaciones emitidas por la página web de la Fundación Dime Colombia.

Sin embargo, se argumentaría a su favor, que aumentaron su discriminación de género y número de los sustantivos y artículos definidos, gracias a los constantes ejercicios que fueron llevados a cabo durante el periodo de la intervención. Además, no se les explicó el vocabulario específico que utilizaban las pruebas, para que, de algún modo, no se vieran alterados los resultados que obtuvieran.

De manera global, se considera que Marina y Miguel Ángel, aumentaron su comprensión del español escrito. Si bien éste fue poco, fue debido también a que las sesiones eran una sola vez a la semana, y solo durante dos horas, tiempo muy reducido como para abarcar cuestiones gramaticales más complejas del español escrito. Pero, es viable también señalar que, el método diseñado e implementado por medio de este trabajo de intervención, de aplicarse de forma más frecuente y constante, puede lograr resultados más significativos.

## CONCLUSIONES

El proceso del diseño e implementación del modelo de enseñanza-aprendizaje del vocabulario básico del español y la LSM, para favorecer la educación bilingüe-bicultural de jóvenes Sordos y Sordas, resultó una experiencia positiva, en donde se valoran los aciertos y las áreas de mejora. La presentación de las conclusiones se ha dividido en dos vertientes. En la primera se hablará sobre los resultados del modelo, y de los objetivos alcanzados, según se plantearon al inicio de la intervención. En la otra, se reflexiona sobre cómo se relaciona todo lo examinado y asentado durante la intervención, con los retos que enfrenta la Comunidad Sorda.

En primer lugar, en términos generales, y a pesar de algunas modificaciones, se reconoce que con la implementación del trabajo de intervención se cumplieron los objetivos establecidos en la planeación proyectada en agosto de 2018. De cincuenta y un asesorías programadas se llevaron a cabo treinta y cinco, a las cuales Marina asistió a treinta y tres, y Miguel Ángel a treinta y uno. De doscientas sesenta y dos palabras propuestas, se presentaron doscientas siete, faltando sólo cincuenta y cinco por ver y explicar, ya que se recortó el tiempo establecido en un principio.

Comparativamente, en términos cuantitativos Marina identificó y escribió de manera correcta setenta y siete palabras en el examen del primer semestre en 2018, y para 2020 acertó en setenta y seis, sólo falló en una. Para el examen del segundo semestre en 2019 escribió bien cincuenta y cinco, y para 2020 plasmó sesenta, es decir, aumentó el número de palabras correctas. En el examen de

español escrito nivel A1, la primera vez en 2018, acertó en nueve, mientras que en 2020 lo hizo en trece; una vez más, acrecentó su comprensión del español.

En la prueba con base en la escala ESACTV I, en la parte correspondiente a la construcción de oraciones por escrito de manera correcta en español, en 2018 seleccionó bien cuatro, y en 2020 lo hizo con seis; es decir, desarrolló su habilidad para construir oraciones en español. En la misma prueba, pero referente a la discriminación entre oraciones gramaticales y no gramaticales, en 2018 identificó catorce oraciones bien, y en 2020 creció a veinte; lo cual indica que su nivel de discriminación gramatical en español se amplió.

Con esto se comprueba que Marina se apropió de la mayor parte del vocabulario presentado, y su conocimiento fue significativo, ya que, a pesar del tiempo transcurrido entre octubre de 2018 a marzo de 2020, lo recordó. Esto, sin duda, fue muy positivo para que su nivel de comprensión del español escrito aumentara.

En relación con Miguel Ángel, al hacer su balance cuantitativo de resultados, se observó que en el examen del primer semestre de 2018 recordó ochenta palabras, y en el final de 2020, setenta y seis; es decir, olvidó la escritura de cuatro. En el examen del segundo semestre en 2019 escribió de forma correcta sesenta y seis, y en la evaluación final en 2020, sesenta y nueve; lo cual indica que recordó tres más. En el examen de español escrito nivel A1, en 2018 identificó cuatro respuestas correctas, y en 2020 las duplicó, asentando ocho.

Para la prueba con base en la escala ESACTV I, en el apartado de construcción de oraciones por escrito de manera correcta en español, registró bien cinco en 2018, y en 2020 cuatro, por lo cual disminuyó una vez más sus aciertos; y

en la sección para la discriminación entre oraciones gramaticales y no gramaticales, identificó bien diecisiete en 2018 y, en 2020 diecinueve, lo cual significa que aumentó también su comprensión.

En términos generales Miguel Ángel, en dos pruebas redujo su nivel de aciertos, aunque se resalta que en tres de ellas sus aciertos fueron más altos que los de Marina. Se infiere que esta disminución pudo haber sido por dos motivos externos a la propia intervención. El primero puede ser el que se refiere a su forma de ser, pues pretendía hacer todo tan rápido, que no rectificaba sus respuestas, y no ponía el suficiente cuidado en la construcción de oraciones o a la correcta escritura de las palabras.

La segunda razón, se debe a que él contestó en un mismo día el examen de español escrito nivel A1, y el basado en la escala ESACTIV I para la evaluación final. Esto le implicó un doble desgaste mental, como se había mencionado antes, pues durante ese momento estaba muy ocupado cuidando a su abuelo en el IMSS y estaba sumamente preocupado por él. Ambos exámenes los contestó antes de que finalizara la asesoría, para retirarse y estar a tiempo a la hora de visita en el hospital.

Se puede concluir entonces que, el objetivo principal de este trabajo se cumplió, al diseñar e implementar un modelo didáctico-pedagógico, el cual, mediante la intervención educativa permitió que las y los jóvenes participantes relacionaran un lenguaje viso-gesto-espacial con uno grafológico. En términos prácticos, tanto Marina como Miguel Ángel incrementaron su nivel de comprensión del español escrito, a pesar de que las asesorías se llevaron a cabo sólo una vez a la semana, durante dos horas.



Es viable, por consiguiente, sostener que, si se hubieran tenido más sesiones y con mayor frecuencia, el aprendizaje hubiera sido mayor. En esta ocasión, para efecto de medir el impacto del modelo sólo se tomó como referencia el caso de Marina y Miguel Ángel, pero es importante no dejar de lado todo lo aportado a este trabajo por las y los demás jóvenes.

En reciprocidad, la hipótesis que sirvió de sustento a este trabajo, se comprobó de manera afirmativa. Tras el amplio trabajo de investigación, reflexión y acciones de intervención, se logró reforzar el argumento de que las perspectivas sociales y académicas actuales en torno a la conceptualización de Sordo(a), sordo(a), oyente, LSM, Cultura y Comunidad Sorda, deben integrarse en una estructura que tome como paradigma el enfoque socio-antropológico de la sordera, pues la sordera es una condición físico-biológica que tiene implicaciones socioculturales que inciden negativamente en su nivel educativo, tomando como caso de estudio la situación de las y los jóvenes sordas y sordos quienes viven en Guadalupe, Zacatecas.

En complemento de la hipótesis, se afirma que la enseñanza o educación del Sordo o Sorda ha sido bajo modelos estandarizados diseñados por y para oyentes. Para ello, la educación bilingüe-bicultural se ha valorado como un sistema ideal para la inclusión educativa y social real de la Comunidad Sorda, y para contrarrestar los modelos de un sistema social y educativo regido por el audismo. Para favorecer esa propuesta, fue viable diseñar un modelo de enseñanza-aprendizaje, mediante el cual se facilitó el aprendizaje del vocabulario básico del español y la LSM utilizando la logogenia, mostrando resultados medibles y positivos.

Para el proceso de investigación y el diseño e implementación del modelo, de igual manera fue fundamental atender a los objetivos específicos establecidos para la intervención educativa. El primero fue de gran importancia para enmarcar el problema de estudio, al analizar la sordera como condición físico-biológica y socio-cultural, pero desde el enfoque socio-antropológico, para observar cuál es la conceptualización social y académica actual de Sordo(a), sordo(a), oyente, LSM, Cultura y Comunidad Sorda.

Asimismo, el segundo objetivo se cumplió, ya que se examinaron los tipos de educación que ha recibido el Sordo y la Sorda a lo largo de la historia, tanto en los sistemas de enseñanza formal como desde el ámbito socio-cultural, y se revisaron los programas, legislaciones y planes existentes, para argumentar que la educación bilingüe-bicultural para la Comunidad Sorda es la mejor vía para su inclusión educativa y social.

Una vez establecido ese marco de referencia, y según el tercer objetivo específico, se cumplió al explicar el proceso del diseño del modelo de enseñanza-aprendizaje del vocabulario básico del español y la LSM para jóvenes Sordos y Sordas, en el cual, utilizando parcialmente la logogenia (ya que la misma no recomienda el uso de una lengua de señas), relacionaron una lengua viso-gesto-espacial con una grafológica, respetando y utilizando la LSM como primera lengua, y desde el enfoque socio-antropológico de la sordera.

Por último, el cuarto objetivo específico logrado, fue evaluar los resultados del diseño e implementación del modelo de enseñanza-aprendizaje del vocabulario básico del español y la LSM para jóvenes Sordos y Sordas, y

reconocer el nivel de impacto que se logró en la mejora del aprendizaje de las y los jóvenes Sordas y Sordos.

Se puede decir que, de forma complementaria otros objetivos se cumplieron. Por ejemplo, se propició un ambiente libre de discriminación, el cual motivó la participación activa, creativa y propositiva de los y las jóvenes asistentes. Todo esto se logró con el uso de la LSM como primera lengua y forma principal de comunicación, para enseñar una segunda, el español escrito. Además, se sumó la convivencia que las y los jóvenes tuvieron con Sordos y Sordas de todas las edades y niveles educativos.

Al aprender la LSM y estar rodeados y rodeadas por personas quienes la utilizaban, aumentaron la seguridad en ellos y ellas mismas para comunicarse o expresar sus emociones. Es decir, comenzaron a sentirse orgullosos de su identidad lingüística. Como resultado de lo anterior, la comunicación con sus madres y padres mejoró, al menos, comenzaron a brindarles la oportunidad de ser un tanto autónomos, y permitirles lidiar con el mundo oyente que los rodeaba.

Mediante la escritura de las palabras y con la actividad de colorear dibujos, se desarrolló, al menos un poco, la habilidad motriz gruesa y fina, tanto de Marina como de Miguel Ángel. Reconocieron el concepto y noción de tiempo al identificar los días de la semana y los meses del año. Identificaron cantidades, aunque no del todo las fracciones, sobre todo cuando se trataba de frutas que estaban divididas. Los hábitos de estudio fueron los que no se modificaron mucho, ya que realizaban actividades al interior de su hogar o trabajaban, reduciendo al mínimo el tiempo para repasar el vocabulario visto durante las asesorías.

Se cerrará este apartado describiendo el aprendizaje obtenido por la autora de este trabajo, y las cuestiones que logró reforzar durante el proceso de la intervención. La LSM es una lengua hermosa y expresiva. El español es una lengua compleja que no puede ser enseñada en pocas sesiones. La deuda histórica educativa con los Sordos y Sordas es enorme, pero mientras se les siga viendo como personas con discapacidad, se continuará simulando su inclusión en todos los sentidos. La Comunidad Sorda es diversa en opiniones, incluso hay quienes tienen muy interiorizado el audismo, debido al dominio de los y las oyentes. Sin embargo, se les agradece enormemente la oportunidad de convivir con una cultura diferente, y ser recibida en ella a pesar de que, como oyente, representaba de alguna manera la opresión y discriminación sufrida día a día por los Sordos y las Sordas.

En la segunda vertiente de las conclusiones, se dirá que, si bien es cierto que se logró el aprendizaje del vocabulario básico del español escrito gracias a la LSM y la implementación del modelo, es necesario retomar algo que ha marcado a la Comunidad Sorda, y que se vio reflejado a lo largo de la intervención. Se resume en dos palabras: privación lingüística.

De acuerdo con Kordus<sup>88</sup>, la privación de la lengua o privación lingüística ocurre debido a la carencia crónica o a la falta de acceso a la lengua natural durante el periodo crítico en la vida de un niño o una niña. Entendiéndose como periodo crítico, a los primeros cinco años de vida de una persona y que son cuando la neuroplasticidad alcanza su punto máximo; y por lengua natural, una que sea hablada o señada. La especialista aclara categóricamente que, la

---

<sup>88</sup> M. Natasha Kordus. Psicóloga clínica egresada de la Universidad de Gallaudet.

repetición de palabras por sí mismas, lo que se hace al oralizar a los sordos y las sordas, no se considera lengua (Kordus, 2019).

Kordus (2019) agrega que menos del 8% de los niños sordos y las niñas sordas, tienen acceso a una lengua de señas al interior de su hogar. Esto se debe a que la lengua de señas no se ofrece como una opción para las sordas y los sordos, ya que, aún en la actualidad, muchos y muchas profesionales tienen la creencia de que interfiere con el desarrollo de la lengua hablada, y continúan promoviendo el uso de aparatos auditivos o implantes cocleares.

La situación anterior sucede a pesar de que las investigaciones muestran que el uso por sí mismo, no permite el acceso a una lengua, ni tampoco previenen de la privación lingüística. Se comenta que su investigación y estudios se desarrollan en EUA, pero no se consideran muy alejados de la realidad que se presenta en México.

La privación lingüística durante el periodo crítico tiene consecuencias permanentes en el desarrollo neurológico a largo plazo, así como también puede causar diferencias neuroestructurales. Los sordos y las sordas e hipoacúsicos(as), quienes han sufrido de privación lingüística tienen ciertas características comunes, la principal es que su lengua carece de componentes fundamentales, es más concreta y parece retrasada a pesar de los intentos por intervenir (Kordus, 2019).

En otras palabras, no son fluidos en la lengua ya que tienen un vocabulario limitado y concreto que se restringe a acciones y descripciones de lo que un(a) niño(a) o adolescente ha experimentado de forma directa; carecen de expresiones de tiempo y sintaxis; su construcción gramatical es inexacta, y sobre todo, demuestran déficit cognitivos debidos a la carencia de información escrita, hablada

o señada, y al aprendizaje accidental, entendido por el escaso tiempo que conviven en ambientes donde se utilizan señas (Kordus, 2019).

Aquí se hace un paréntesis para retomar el tema del español señado. Si un niño, niña o joven sordo acude a un CAM, USAER, CAED, o a algún otro ambiente académico donde el o la docente utilice señas que no sean LSM, entonces estará causando un daño al sordo o la sorda, quien en primera instancia creerá que está aprendiendo lengua de señas. Lo mismo ocurre con las señas caseras, que son las que se utilizan al interior del hogar, ya que no se consideran una lengua.

En otras palabras, el niño sordo o niña sorda se encuentra dentro de un ambiente donde no existe lengua escrita, pues la televisión, programas y películas no cuentan con subtítulos; si es que se tienen libros, revistas o periódicos dentro de la casa, éstos son de difícil comprensión; en las conversaciones familiares se encuentra aislado(a), y en la escuela es ignorado(a) porque todos(as) dan por hecho que puede leer los labios y entender todo. A la larga crecerá sin información, con poca conexión con lo que le rodea, y un enorme sentimiento de no pertenencia.

A lo anterior se agregará lo dicho en *Language deprivation and deaf children*<sup>89</sup> (2017, mayo 7). Los aspectos negativos en la vida de un sordo o una sorda causados por la privación lingüística, incluyen riesgos más altos de lo normal, tales como: aislamiento familiar, carencias en la comunicación y en su educación, desarrollo disminuido de su cerebro, abuso infantil y sexual, problemas en la salud mental, e incluso, intentos de suicidio. Todo esto se considera como

---

<sup>89</sup> Privación lingüística y niños sordos. Traducción e interpretación de la autora.

negligencia infantil, ya que es una falla permanente para cubrir las necesidades físicas, emocionales y/o psicológicas del niño o la niña.

Por un lado, si a un niño o una niña oyente se les privara de la lengua, sería una acción inaceptable y condenada por la sociedad, e incluso, perseguida por la justicia. Por el otro, es tolerable y hasta justificado que los niños sordos y las niñas sordas, nacidas y nacidos dentro de una familia oyente, sean sometidos a un aislamiento inhumano por carecer de una lengua de comunicación y, además, en contra de su voluntad, sean forzados a escuchar, hablar y aceptar aparatos auditivos o implantes cocleares los cuales pueden ser mortales. Audismo en su máxima expresión.

Todo esto toma relevancia si se relaciona con las características particulares de los sordos y las sordas quienes acudieron a las asesorías. Como se mencionó, las contribuciones del resto de los y las jóvenes fueron de gran apoyo para darle un enfoque global a los resultados de la intervención. En este caso, interesa señalar la edad en que cada uno de ellos y ellas aprendieron la LSM y la Cultura Sorda, pues adquiere un significado decisivo para la problemática estudiada.

Marina, aprendió la LSM y se involucró con la Cultura Sorda a los catorce años de edad; Miguel Ángel y Martín a los diecisiete; Moisés, Milagros y Manolo a los dieciséis; Margarita a los trece y Marcos a los nueve. Por lo tanto, todos ellos y ellas crecieron privados de la lengua. Medítese un poco al respecto: la descripción sobre la privación lingüística que se hizo en párrafos anteriores, coinciden con lo observado durante la intervención.

La actitud reservada y tímida de Marina; la poca atención al escribir español de Miguel Ángel; la inseguridad que demostraba Moisés, acrecentada por la privación de su libertad por unas horas; las enfermedades mal diagnosticadas de Milagros, al no saber expresar con exactitud qué y cómo le dolía; la frustración de Martín al abandonar una licenciatura debido a que no comprendió a cabalidad el español hablado y escrito que utilizaban sus profesores(as); el desinterés por seguir estudiando de Manolo a pesar de haber egresado de la preparatoria con buenas calificaciones; el posible diagnóstico de esquizofrenia de Margarita; la hiperactividad y poca concentración de Marcos para realizar tareas escolares prolongadas, pueden ser sólo algunas evidencias de ello.

No es que el objetivo principal de la intervención no se haya logrado al cien por ciento, ni tampoco es una justificación de lo que faltó por realizar, pero lograr que aprendieran la escritura de palabras en español, después de haber sufrido daños irreversibles por la privación lingüística al que fueron sometidos y sometidas, fue una tarea ardua y complicada, tanto para ellos y ellas, como para la interventora y autora de este trabajo.

Cierto. No llegaron a identificar el género femenino o masculino de todo el vocabulario, o su forma en singular y plural, pero lo que lograron fue de gran utilidad para ellas y ellos; su esfuerzo fue enorme y constante. Si al llegar a este punto aún se evalúan los resultados basados en cifras, es entonces que no se ha comprendido el atraso educativo que ha arrastrado la Comunidad Sorda a través del tiempo bajo el dominio oyente.

Se concluye esta aportación exhortando a las personas oyentes para que fomenten la aceptación de la Comunidad Sorda como una comunidad lingüística y



cultural, no como PcD. De igual forma, se invita a eliminar el audismo encubierto, el cual está presente en todos los ámbitos de la vida. Es necesario también priorizar el aprendizaje y enseñanza de la LSM como primera lengua, para después continuar con el español escrito o hablado, según lo decida el Sordo o la Sorda. Como se argumentó en este trabajo, es indispensable proporcionar una educación bilingüe-bicultural pública para la Comunidad Sorda, no una educación rehabilitatoria. Es imperante que se contribuya a fortalecer una educación humanista e intercultural, puesto que es una forma empática de convivencia. Y, sobre todo, es necesario construirse como seres humanos comprensivos(as) y abiertos(as) a otras culturas y formas de ver la vida.

## REFERENCIAS

- Aguilera, G. (2013, enero 22). *Deaf Comedian*. YouTube. Recuperado el 3 de marzo de 2019 de: <https://www.youtube.com/watch?v=Hvnt1E0AVj8>.
- Ainscow, M. & Echeita, G. (2008). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. 48ª Conferencia Internacional de Educación promovida por la UNESCO y el BIE "La educación inclusiva. El camino hacia el futuro". Ginebra. Recuperado el 2 de marzo de 2019 de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf).
- AJ+ (2018, noviembre 27) *How Do Deaf People Experience Music?|AJ+*. YouTube. Recuperado el 3 de marzo de 2019 de: <https://www.youtube.com/watch?v=dwqSuvFzDdl&t=19s>.
- Alabama Department of Mental Health. Office of Deaf Services. (2011). *DEAF 2-5-8 The 2011 collection*. Recuperado el 31 de agosto de 2019 de: [http://mhit.org/assets/deaf\\_258\\_volume\\_2011.pdf](http://mhit.org/assets/deaf_258_volume_2011.pdf).
- Alabama Department of Mental Health. Office of Deaf Services. (2014). *DEAF 2-5-8 The 2014 collection*. Recuperado el 13 de abril de 2019 de: [http://mhit.org/assets/DEAF\\_258\\_Volume\\_2014.pdf](http://mhit.org/assets/DEAF_258_Volume_2014.pdf).
- Alabama Department of Mental Health. Office of Deaf Services. (2015). *DEAF 2-5-8 The 2015 collection*. Recuperado el 13 de abril de 2019 de: [http://mhit.org/assets/DEAF\\_258\\_Volume\\_2015.pdf](http://mhit.org/assets/DEAF_258_Volume_2015.pdf).
- Alabama Department of Mental Health. Office of Deaf Services. (2016). *DEAF 2-5-8 The 2016 collection*. Recuperado el 13 de abril de 2019 de: [http://mhit.org/assets/DEAF\\_258\\_Volume\\_2016.pdf](http://mhit.org/assets/DEAF_258_Volume_2016.pdf).
- Álvarez, J. A. (2010). Intervención educativa en alumnos con discapacidad auditiva. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Vol. 1, Núm. 7, pp. 1-8. Recuperado el 20 de agosto de 2018 de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=6958&s=>.
- America's Got Talent (2017, junio 6). *Mandy Harvey: Deaf Singer Earns Simon's Golden Buzzer With Original Song - America's Got Talent 2017*. YouTube. Recuperado el 3 de marzo de 2019 de: <https://www.youtube.com/watch?v=ZKSWXzAnVe0>.

- Aparato Auditivo. (2019). *Catálogo de aparatos auditivos*. Página web. Recuperado el 27 de enero de 2019 de: <https://aparatoauditivo.com.mx/productos/>.
- Arellano, E. (2019, enero 11). *Contextualizar en LSM*. YouTube. Recuperado el 14 de abril de 2020 de: <https://www.youtube.com/watch?v=UyWD3zvASHk>.
- Arellano, E. (2020, febrero 6). *A conocer las 3 señas en LSM*. YouTube. Recuperado el 14 de abril de 2020 de: [https://www.youtube.com/watch?v=oZGYM\\_O1a\\_c&t=16s](https://www.youtube.com/watch?v=oZGYM_O1a_c&t=16s).
- ASHOKA (2020). *Silvana Veinberg*. Página web. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: <https://www.ashoka.org/es-mx/fellow/silvana-veinberg>.
- ASL Dictionary (2017, mayo 7). *Language deprivation and deaf children*. YouTube. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: <https://www.youtube.com/watch?v=dQM8GRjj6vY>.
- Barranco, E. (2011, octubre 7). *Clasificación de las hipoacusias*. Exploración funcional de la audición. Presentación en SlidePlayer. Recuperado el 31 de marzo de 2020 de: <https://slideplayer.es/slide/117253/>.
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México: Universidad Pedagógica de Durango. Recuperado el 30 de mayo de 2021 de: <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/ElaboracionPropuestas.pdf>.
- Bebés y más. (2019). *Implante coclear: características*. Página web. Recuperado el 28 de enero de 2019 de: <https://www.bebesymas.com/desarrollo/implante-coclear-caracteristicas>.
- Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. (2019). *Articulación del signo gestual*. Página web. Recuperado el 3 de marzo de 2019 de: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/lenguaje-de-signos--0/html/ffbeaf86-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_9.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/lenguaje-de-signos--0/html/ffbeaf86-82b1-11df-acc7-002185ce6064_9.html).
- Burad, V. (2010). *Marlee Matlin*. En Cultura Sorda. Página web. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: [https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/11/Burad\\_Marlee\\_Matlin\\_2010.pdf](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/11/Burad_Marlee_Matlin_2010.pdf).
- Cámara de Diputados. (2001). *Ley Federal de la Cultura del Sordo*. Gaceta de la Cámara de Diputados. Recuperada el 1 de marzo de 2019 de: [http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2001/11/asun\\_986\\_20011113\\_831294.pdf](http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2001/11/asun_986_20011113_831294.pdf).
- Capital 21 (2019, septiembre 23). *#LaEntrevista con Daniel Maya, de la Asociación Mundial de Intérpretes de Lengua de Señas*. Youtube. Recuperado el 5 de enero de 2020 de: [https://www.youtube.com/watch?v=YL\\_4LVfGLjs&t=72s](https://www.youtube.com/watch?v=YL_4LVfGLjs&t=72s).

- Casa maestra educamos familias. (2019). *Terapia de lenguaje y aprendizaje para niños y adultos*. Página web. Recuperado el 31 de agosto de 2019 de: <http://casamaestra.com.mx/terapia-de-lenguaje-y-aprendizaje/>.
- Chamorro, L., González del Yerro, A., Roldán, N. & de Cos, M. (2017). El par mínimo de oraciones como vía de acceso a la morfosintaxis para el alumnado con pérdida de audición. *Revista de Investigación en Logopedia*. Vol. 7, Núm. 1, pp. 1-25. Recuperado el 16 de septiembre de 2018 de <http://www.redalyc.org/pdf/3508/350851047001.pdf>.
- Cobos, M. (2010). El bilingüismo: una apuesta segura para la inclusión. *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*. s/v., Núm. 11, pp. 1-6. Recuperado el 2 de septiembre de 2018 de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7626&s=>.
- Compartir Signos. (2019). *LSM libros con costo - Trillas México*. Página web. Recuperado el 4 de febrero de 2019 de: <http://compartirsignos.blogspot.com/2011/01/documentos-y-software.html>.
- Conadis\_mx. (2020, junio 2). #EIPersonajeDeLaSemana. Twitter. Publicado el 27 de mayo de 2019. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: [https://twitter.com/conadis\\_mx/status/1133100135452356608](https://twitter.com/conadis_mx/status/1133100135452356608).
- Conadismexico (2012, diciembre 19). *Código de Conducta Profesional para los Intérpretes de la Lengua de Señas Mexicana*. YouTube. Recuperado el 13 de abril de 2019 de: <https://www.youtube.com/watch?v=M5WbkkOg724>.
- Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER). (2009). *Norma Técnica de Competencia Laboral de Prestación de servicios de interpretación de la lengua de señas mexicana al español y viceversa. Intérpretes certificados en el estándar de competencia EC0085*. Recuperado el 20 de abril de 2020 de: <https://www.cimacapacitaciones.com.mx/wp-content/uploads/2021/04/EC0085.pdf>.
- Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONADIS) (2020, marzo 18). *Lista de organizaciones para la elección de los Representantes de las Entidades Federativas*. Página web. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/542233/Lista\\_de\\_organizaciones\\_.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/542233/Lista_de_organizaciones_.pdf).

- Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED CDMX) (2020, junio 11). *Pronunciamento por el Día Nacional de la Lengua de Señas Mexicana*. YouTube. Recuperado el 11 de junio de 2020 de: <https://www.youtube.com/watch?v=tXVN7qaHQx0>.
- Cruz, M. (2008). *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana*. (Tesis de Doctorado). México: El Colegio de México. Recuperado el 20 de agosto de 2018 de: [http://elies.rediris.es/elies28/pdfs/Mirolava\\_Cruz\\_Aldrete\\_Tesis.pdf](http://elies.rediris.es/elies28/pdfs/Mirolava_Cruz_Aldrete_Tesis.pdf).
- Daniel Lsm (2016, noviembre 10). *Lengua de Señas Mexicana y Español Signado wmv*. YouTube. Recuperado el 3 de marzo de 2019 de: [https://www.youtube.com/watch?v=msDj-z\\_PDHM](https://www.youtube.com/watch?v=msDj-z_PDHM).
- Deaf Tech. (2019). *Escuelas para personas con discapacidad*. Página web. Recuperado el 3 de marzo de 2019 de: <https://escuelas.deaftech.com.mx/index.php?nivel=Todos&discapacidad=Auditiva&estado=Todos&search=general>.
- DEAF, Inc (s/f). *DEAF Inc's Spotlight Interview: Matt Hamill*. YouTube. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: <https://www.youtube.com/watch?v=Arl0ZMIAixA>.
- DEAFLYMPICS. (2019). Página web. Recuperado el 3 de marzo de 2019 de: <https://www.deaflympics.com/>.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1867). *Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal*. Diario Oficial de la Federación del día 2 de diciembre de 1867. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Recuperada el 5 de enero de 2019 de: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley\\_02121867.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_02121867.pdf).
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2005a). *Ley General de Salud*. Última reforma el 24 de febrero de 2005. Recuperado el 27 de enero de 2019 de: [http://www.salud.gob.mx/cnts/pdfs/LEY\\_GENERAL\\_DE\\_SALUD.pdf](http://www.salud.gob.mx/cnts/pdfs/LEY_GENERAL_DE_SALUD.pdf).
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2005b). *Ley General de las Personas con Discapacidad*. 10 de junio de 2005. Recuperado el 22 de agosto de 2018 de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=2044351&fecha=10/06/2005](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2044351&fecha=10/06/2005).
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2018a). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. Última reforma publicada el 21 de junio de 2018. Recuperada el 1 de marzo de 2019 de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262\\_210618.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262_210618.pdf).

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2018b). *Ley General de Educación*. Última reforma publicada el 19 de enero de 2018. Recuperada el 20 de febrero de 2019 de: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf).

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2018c). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Última reforma publicada el 12 de julio de 2018. Recuperado el 30 de enero de 2019 de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD\\_120718.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf).

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2018d). *Lineamientos Generales de Accesibilidad al Servicio de Televisión Radiodifundida*. Instituto Federal de Telecomunicaciones. Última reforma publicada el 17 de septiembre de 2018. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5538082&fecha=17/09/2018](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5538082&fecha=17/09/2018).

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019a). *Ley General de Educación*. Última reforma publicada el 30 de septiembre de 2019. Recuperada el 20 de febrero de 2019 de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_orig\\_30sep19.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf).

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019b). *Reglas de operación del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) para el ejercicio fiscal 2020*. Publicado el 29 de diciembre de 2019. Recuperado el 14 de abril de 2020 de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5583047&fecha=29/12/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583047&fecha=29/12/2019).

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019c). *Proyecto de decreto que declara el día 28 de noviembre de cada año, como el "Día Nacional del Sordo"*. Senado de la República. Recuperado el 12 de junio de 2020 de: [https://www.senado.gob.mx/64/gaceta\\_del\\_senado/documento/76997](https://www.senado.gob.mx/64/gaceta_del_senado/documento/76997).

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2020a). *Reglas de operación del Programa Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad Permanente, para el ejercicio fiscal 2020*. Publicado el 5 de febrero de 2020. Recuperado el 14 de abril de 2020 de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5585641&fecha=05/02/2020](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5585641&fecha=05/02/2020).

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2020b). *Ley General de Salud*. Última reforma el 24 de enero de 2020. Recuperado el 23 abril de 2020 de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/142\\_240120.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/142_240120.pdf).

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2020c) *Reglas de Operación del Programa Atención de Planteles Federales de Educación Media Superior con Estudiantes con Discapacidad (PAPFEMS) para el ejercicio fiscal 2020*. Publicado el 9 de octubre de 2020. Recuperado el 14 de abril de 2020 de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5602282&fecha=09/10/2020](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5602282&fecha=09/10/2020).

Dirección General de Bachillerato. (2019). Dirección de sistemas abiertos. *Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad*. Página web. Recuperado el 15 de abril de 2019 de: <https://sites.google.com/a/dgb.email/enlace-caed/home/sobre-los-caed/zacatecas>.

Doctoralia. (2019). *¿Cuánto cuesta una valoración auditiva y en qué consiste?* Página web. Recuperado el 31 de agosto de 2019 de: <https://www.doctoralia.com.mx/preguntas-respuestas/cuanto-cuesta-una-valoracion-auditiva-y-en-que-consiste>.

Educacionbilingue (2020). *Profesionales de la Educación Bilingüe. Dr. Jim Cummins*. Página web. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: <https://educacionbilingue.eu/jim-cummins/>.

Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID). (2018). *Principales resultados*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado el 15 de abril de 2020 de: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/resultados\\_enadid18.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/resultados_enadid18.pdf).

Escobedo, C. (Coord. y Ed.) (2017). *Diccionario de Lengua de Señas Mexicana de la Ciudad de México*. Instituto para las Personas con Discapacidad de la Ciudad de México. México. Recuperado el 20 de abril de 2020 de: [https://pdh.cdmx.gob.mx/storage/app/media/banner/Dic\\_LSM%202.pdf](https://pdh.cdmx.gob.mx/storage/app/media/banner/Dic_LSM%202.pdf).

Escuela Nacional de Antropología e Historia de México (ENAH). (2014, agosto 15). *Bruna Radelli ENAH 2002 subtítulo*. Conferencia sobre Logogenia dictada por la Dra. Bruna Radelli en la Escuela Nacional de Antropología e Historia de México. 2002. YouTube. Recuperado el 31 de agosto de 2019 de: <https://www.youtube.com/watch?v=B134fiMESSI&t=97s>.

Estudiosdelsordo.weebly.com (2020). *César Ernesto Escobedo Delgado*. Recuperado el 31 de marzo de 2020 de: [estudiosdelsordo.weebly.com/uploads/](https://estudiosdelsordo.weebly.com/uploads/).

Farmacia Liceo. (2020). *Partes del oído*. Página web. Recuperado el 31 de marzo de 2020 de: <https://www.farmacialiceo.com/partes-del-oido>.

- Federación Nacional de Sordos de Colombia (FENASCOL) (2017, marzo 7). *¿Qué significa "Comunidad Sorda"?*. YouTube. Recuperado el 13 de abril de 2019 de: <https://www.youtube.com/watch?v=9oiROM2XahY>.
- Flores, G, Torres, V. & Delgado, S. (2017). *Desarrollo de una aplicación multimedia para la oralización de los niños hipoacúsicos*. Revista Digital FILHA. [en línea]. Julio. Número 16. Publicación bianual. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: [www.filha.com.mx](http://www.filha.com.mx). ISSN: 1870-5553. Recuperado el 3 de septiembre de 2019 de: <http://www.filha.com.mx/publicaciones/edicion/2017-06/desarrollo-de-una-aplicacion-multimedia-para-la-oralizacion-de-los-ninos-hipoacusicos>.
- Florida School for the Deaf and Blind K12 (FSDBK12) (2016, septiembre 23). *ASL-English Bilingual Program Overview*. YouTube. Recuperado el 20 de abril de 2020 de: [https://www.youtube.com/watch?v=bn8DreFE\\_OY&t=869s](https://www.youtube.com/watch?v=bn8DreFE_OY&t=869s).
- Fridman, B. (1999). La comunidad silente de México. *Viento del Sur*. S/v. Núm. 14, pp. 1-16. Recuperado el 19 de febrero de 2019 de: <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/la-comunidad-silente-de-mexico.pdf>.
- Fundación de Padres y Familiares de Personas Sordas para su integración (FUNDASOR Oficial) (2019, julio 10). *Cultura Sorda - "Entrevistas para familias con hijos Sordos"*. YouTube. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: <https://www.youtube.com/watch?v=sjq4CnXdqkE&t=66s>.
- Fundación Dime Colombia. Alcaldía Mayor de Bogotá. D. C. (2018). *¿Tiene su alumno o alumna competencia comunicativa o competencia lingüística en el español escrito?* Página web. Recuperado el 31 de agosto de 2018 de: <https://www.dimecolombia.org/sedbogota/anexo6.php>.
- Fundación Italia Morayta. (2017). *Estudio de encuesta sobre la traducción y la interpretación en México 2017*. Recuperado el 5 de enero de 2020 de: <https://italiamorayta.org/wp-content/uploads/2017/09/ENCUESTAS.pdf>.
- Gallaudet University Press (2015, abril 3). *Through Deaf Eyes*. YouTube. Recuperado el 13 de abril de 2019 de: <https://www.youtube.com/watch?v=tJeAG8tZyf4&t=2573s>.
- Gallaudet University. (2020). *About us*. Página web. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: <https://www.gallaudet.edu/about>.
- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Enrique Peña Nieto Presidente de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 25 de febrero de 2019 de: <http://pnd.gob.mx/>.



- Gobierno de la República (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Andrés Manuel López Obrador. Presidente de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 13 de abril de 2020 de: <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>.
- Gobierno de México (2019). *Bruna Radelli. In memoriam*. Página web. Recuperado el 2 de junio de 2019 de: <https://www.inah.gob.mx/boletines/1127-bruna-radelli-in-memoriám>.
- Gobierno de México. (2020). *Padrón Único de Beneficiarios (PUB) de Programas de Desarrollo Social. PUB por entidad. Zacatecas*. Recuperado el 16 de abril de 2020 de: <https://pub.bienestar.gob.mx/spp/resumenes/padronunico.jsp>.
- Gobierno del Estado de Zacatecas. (2019a). Zacatecas 2016-2021 Trabajemos unidos. *Padrón de personas con discapacidad creció 6.2% en 2016*. Página web. Recuperado el 15 de marzo de 2019 de: <https://www.zacatecas.gob.mx/padron-de-personas-con-discapacidad-crecio-6-2-en-2016/>.
- Gobierno del Estado de Zacatecas. (2019b). *Reglas de operación de Becas para Niñas y Niños con Discapacidad que Estudian y/o Rehabilitan*. Instituto para la Atención e Inclusión de las Personas con Discapacidad del Estado de Zacatecas. Gobierno del Estado. Recuperado el 16 de abril de 2020 de: <http://coepla.zacatecas.gob.mx/wp-content/uploads/2019/04/INCLUSI%C3%93N.pdf>.
- Granados, A. (9 de octubre de 2019). *Se van a paro 25 universidades en el país*. 24 horas el diario sin límites. Recuperado el 31 de agosto de 2019 de <https://www.24-horas.mx/2019/10/09/se-van-a-paro-25-universidades-en-el-pais/>.
- Grupo Folklorico Danza Con Señas. (2019, septiembre 20). Facebook. Recuperado de: <https://www.facebook.com/pg/Grupo-Folklorico-Danza-Con-Se%C3%B1as-1451692294922180/posts/>.
- Hospitales Ángeles. (2019). *Implante coclear*. Página web. Recuperado el 28 de enero de 2019 de: <https://hospitalesangeles.com/saludyvida/articulo.php?id=1502>.
- Innovasigno (2015, junio 3). *Poesía visual de Miguel Ángel Sampedro*. YouTube. Recuperado el 3 de marzo de 2019 de: <https://www.youtube.com/watch?v=1mJbElaulPg>.

- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). (2020). *Catálogo de localidades indígenas A y B, 2020*. Recuperado el 16 de abril de 2020 de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/516011/Catalogo\\_Localidades\\_indi20.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/516011/Catalogo_Localidades_indi20.pdf).
- Instituto para la Atención e Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2020). Gobierno del Estado de Zacatecas. *Padrón Único de Beneficiarios. Padrón de Beneficiarios Zacatecas. Programa General Prospectivo. Datos abiertos*. Página web. Recuperado el 16 de abril de 2020 de: <https://sipab.zacatecas.gob.mx/publico/#/>.
- Jauvert, L. (2015, mayo 19). *Apprendre 80 verbes en LSF*. YouTube. Recuperado el 14 de abril de 2020 de: [https://www.youtube.com/watch?v=z\\_kmShkxyuY](https://www.youtube.com/watch?v=z_kmShkxyuY).
- Kannapell, B. (1989). *Inside the Deaf Community*. En Wilcox, S. (Editor) (1989). *America Deaf Culture. An Anthology*. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: <http://www.interpretereducation.org/wp-content/uploads/2016/01/Inside-Deaf-Community-Kannapel.pdf>.
- KidsHealth from Nemours. (2019). *Los implantes de cóclea*. Página web. Recuperado el 28 de enero de 2019 de: <https://kidshealth.org/es/parents/cochlear-esp.html>.
- Kordus, N. (2019). Healthy Minds Consulting. *The Impact of Language Deprivation on the Overall Development of Deaf and Hard of Hearing Children*. Página web. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: <https://www.healthymindsconsulting.com/language-deprivation/>.
- La Fonda Cinefila (2016, marzo 28). *La tribu (2014) de Miroslav Slaboshpitsky*. YouTube. Recuperado el 3 de marzo de 2019 de: <https://www.youtube.com/watch?v=OqOnfWVC2rE&t=108s>.
- La marcha Nacional, el día 25 de octubre. (2019, octubre 16). Facebook. Recuperado el 17 de abril de 2020 de: <https://www.facebook.com/MEBISOR/videos/2424191434536085/>.
- Libre Acceso A.C. (2019). *Material*. Página web. Recuperado el 4 de febrero de 2019 de: <http://www.libreacceso.org/sordera-2/material/>.
- Linkedin. (2020a). *Abraham Daniel Manríquez Santiago*. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: <https://mx.linkedin.com/in/abraham-daniel-manr%C3%ADquez-santiago-7089045a>.
- Linkedin. (2020b). *Erika Ordoñez Delgado*. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: <https://mx.linkedin.com/in/erika-ordo%C3%B1ez-delgado-2299595a>.

- Lions International Convention (1925, junio 30). *Helen Keller Speech*. Helen Keller speech reenactment at a Lions International Convention at Cedar Point, Ohio. YouTube. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: <https://www.youtube.com/watch?v=rfr6YO-zLZc&t=288s>.
- Manrique, M. (2002). Implantes cocleares. *Acta Otorrinolaringol Esp*. Vol. 53, Núm. 1, pp. 305-316. Recuperado el 28 de enero de 2019 de: [https://2b93abd2-a-62cb3a1a-s-sites.googlegroups.com/site/fonosmdqyalrededores3/home/IMPLANTESCO CLEARES.pdf?attachauth=ANoY7crmBqAO1Kvf1P70brDuhuDmGMcopnmtjGowDjoLqaZcVazgeZ1eqdxXtODmKGyN3pAirmyn8G22TCdqk5WDdmxZOwl6Mg8PrNEIT0FqH1fUZMDF5K4x8qvwvdwJaE2Ux7mdv8wyRJV5CFXWtsxeH2cxM3pCZPmmBsh8vFDTwO7Jc5FpreYV0ETsB8AUusbCYDjsecbmEHvvTDfOWdTa\\_6t1hgwilzoEmz8xqJm1nL-B\\_-yCcr-IVnkBg9eLR3JdKTlAs05AK&attredirects=0](https://2b93abd2-a-62cb3a1a-s-sites.googlegroups.com/site/fonosmdqyalrededores3/home/IMPLANTESCO CLEARES.pdf?attachauth=ANoY7crmBqAO1Kvf1P70brDuhuDmGMcopnmtjGowDjoLqaZcVazgeZ1eqdxXtODmKGyN3pAirmyn8G22TCdqk5WDdmxZOwl6Mg8PrNEIT0FqH1fUZMDF5K4x8qvwvdwJaE2Ux7mdv8wyRJV5CFXWtsxeH2cxM3pCZPmmBsh8vFDTwO7Jc5FpreYV0ETsB8AUusbCYDjsecbmEHvvTDfOWdTa_6t1hgwilzoEmz8xqJm1nL-B_-yCcr-IVnkBg9eLR3JdKTlAs05AK&attredirects=0).
- Marfil, M. (2011). El alumnado con déficit auditivo. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Vol. 1, Núm. 12, pp. 1-6. Recuperado el 20 de agosto de 2018 de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7913&s=>.
- Marín, M. F. (2010). Deficiencia auditiva en los alumnos. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Vol. 1, Núm. 6, pp. 1-7. Recuperado el 20 de agosto de 2018 de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=6690&s=>.
- Mendoza, J. (2015). *Software educativo como complemento didáctico para la oralización de niños hipoacúsicos*. (Tesis de Licenciatura). Jalpa, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- MINCASOR. (2020). Cofradía Cinematográfica MINCASOR Deaf Film Company. Página web. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: <https://www.mincasor.com/peliculas/cortometrajes/>.
- Miss & Mister Deaf International. (2020). Empowering Today's Deaf Women and Men. Página web. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: <http://missmisterdeafinternational.org/>.
- Movimiento en Defensa de la Educación Bilingüe de los Sordos (MEBISOR) (2019). *Iniciativa con proyecto de reformas para la Educación Bilingüe Pública del Sordo*. Recuperado el 15 de agosto de 2019 de: <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/content/download/138142/690361/file/Alejandra%20%C3%81lvarez%20Hidalgo.pdf>.

- Movimiento en Defensa de la Educación Bilingüe de los Sordos (MEBISOR). (2019, octubre 16). *La marcha Nacional, el día 25 de octubre*. Facebook. Recuperado el 17 de abril de 2020 de: <https://www.facebook.com/MEBISOR/videos/2424191434536085/>.
- Munoz, K. (2015, marzo 31). *Curso de Palabra Complementada 1 - LAS VOCALES*. YouTube. Recuperado el 3 de marzo de 2019 de: <https://www.youtube.com/watch?v=6VkQiEmQDfY>.
- National Association of the Deaf. (2020). *Community and culture-Frequently asked questions*. Página web. Recuperado el 16 de junio de 2020 de: <https://www.nad.org/resources/american-sign-language/community-and-culture-frequently-asked-questions/>.
- National Deaf Center on Postsecondary Outcomes (NDF). (2019). *Test Accessibility: What Professionals Need to Know*. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: [https://www.nationaldeafcenter.org/sites/default/files/Test%20Accessibility%20for%20Deaf%20Individuals\\_%20What%20Professionals%20Need%20to%20Know.pdf](https://www.nationaldeafcenter.org/sites/default/files/Test%20Accessibility%20for%20Deaf%20Individuals_%20What%20Professionals%20Need%20to%20Know.pdf).
- Notimex TV (2019, noviembre 28). *En México existen menos de 80 intérpretes certificados de lengua de señas: IMELSAC*. YouTube. Recuperado el 4 de abril de 2020 de: <https://www.youtube.com/watch?v=PRgCI-wDdJQ&t=18s>.
- Nyle DiMarco Foundation. (2019). Página web. Recuperado el 3 de marzo de 2019 de: <https://nyledimarcofoundation.com/>.
- Office of Support Services for Inclusive Education. Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui (OSSIE UPSRJ) ALEJANDRA ALVAREZ HIDALGO. YouTube. Recuperado el 2 de abril de 2020 de: <https://www.youtube.com/watch?v=7eUz9C7Pzuk>.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2020). *Objetivos de Desarrollo Sustentable Agenda 2030*. Objetivo 4. Página web. Recuperado el 15 de abril de 2020 de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). *Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado el 2 de Marzo de 2019 de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf).

- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). *Sordera y pérdida de la audición*. Página web. Recuperado el 30 de marzo de 2020 de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>.
- Oviedo, A. (2006). *Reseña de Padden y Humphries (2005) Inside Deaf Culture*. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: [https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Resena\\_Inside\\_Deaf\\_Culture.pdf](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Resena_Inside_Deaf_Culture.pdf).
- Oviedo, A. (2007). *Eduard Huet (1822?-1882). Fundador de la educación pública para sordos en Brasil y México*. Publicado en la página web de *Cultura Sorda*. Recuperado el 3 de marzo de 2019 de: <https://cultura-sorda.org/eduard-huet/>.
- Palacios, K. (3 de diciembre de 2019). *Reciben pensión 815 mil personas con discapacidad: Secretaría de Bienestar*. Milenio Diario. Recuperado el 15 de abril de 2020 de: <https://www.milenio.com/politica/secretaria-bienestar-815-mil-personas-discapacidad-pension>.
- Peña, S. & Magaña, J. (2014, junio 11). *Lo que hace a un intérprete SER UN INTÉRPRETE*. YouTube. Recuperado el 17 de enero de 2020 de: <https://www.youtube.com/watch?v=XB5uDLmag7s&t=4s>.
- Perea, R. (11 de febrero de 2020). *Obtienen certificación nacional como intérpretes de lenguaje de señas mexicanas*. NoticiasLocales.mx. Recuperado el 14 de abril de 2020 de: <http://noticiaslocales.mx/2020/02/11/obtienen-certificacion-nacional-como-interpretes-en-lenguaje-de-senas-mexicanas/>.
- Periódico Oficial del Estado de Zacatecas (POEZ). (2013). *Ley para Prevenir y Erradicar toda forma de Discriminación del Estado de Zacatecas*. Suplemento al Periódico Oficial del Estado de Zacatecas. Última reforma publicada el 23 de marzo de 2013. Recuperada el 1 de marzo de 2019 de: <https://www.conapred.org.mx/leyes/Zacatecas.pdf>.
- Periódico Oficial del Estado de Zacatecas (POEZ). (2017). *Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad del Estado de Zacatecas*. Suplemento al Periódico Oficial del Estado de Zacatecas. Última reforma publicada el 3 de mayo de 2017. Recuperada el 3 de marzo de 2019 de: <http://www.congreso Zac.gob.mx/e/todojuridico&cual=210>.
- Periódico Oficial del Estado de Zacatecas (POEZ). (2018). *Ley de Educación del Estado de Zacatecas*. Suplemento al Periódico Oficial del Estado de Zacatecas. Última reforma publicada el 13 de enero de 2018. Recuperada el 20 de febrero de 2019 de: <http://www.congreso Zac.gob.mx/coz2/imprime.php?cual=180>.

- Portal de educación.com.mx. (2019). *Guía completa de centros Educativos en México*. Página web. Recuperado el 25 de febrero de 2019 de: <https://guia-zacatecas.portaldeeducacion.com.mx/educacion-especial/zacatecas/index.htm>.
- PortalCLINIC. (2019). *Diagnóstico de la sordera*. Pruebas para diagnosticar la sordera. Página web. Recuperado el 28 de enero de 2019 de: <https://portal.hospitalclinic.org/enfermedades/sordera/diagnostico>.
- Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018. (PNDIPD 2014-2018) (2014). Recuperado el 1 de marzo de 2019 de: [https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Legislativo/discapacidad/6Programa\\_Nacional\\_para\\_el\\_desarrollo\\_%20yla\\_inclusion\\_PCD\\_2014\\_2018.pdf](https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Legislativo/discapacidad/6Programa_Nacional_para_el_desarrollo_%20yla_inclusion_PCD_2014_2018.pdf).
- Proyecto Lengua de Señas Maya Yucateca. (2019). *Documentación e investigación*. Página web. Recuperado el 5 de febrero de 2019 de: <http://ymslproject.org/index.html#proyecto>.
- Reviews Mexico (2015, noviembre 9). *Todo sobre los aparatos auditivos*. YouTube. Recuperado el 27 de enero de 2019 de: <https://www.youtube.com/watch?v=ZOPVbmlCmkc>.
- Salazar, L. (2019, septiembre 3). Respeto a la Cultura Sorda. WhatsApp. Recuperado el 3 septiembre de 2019.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2002b). *Número de Centros de Recursos e Información para a Integración Educativa. Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. Recuperado el 27 de febrero de 2019 de: [https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/directorios/Dir\\_CRIE.xls](https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/directorios/Dir_CRIE.xls).
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2002a). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: SEP. Recuperado el 26 de febrero de 2019 de: <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2003). *Educación Especial en el Distrito Federal Calidad con equidad. "Una escuela para todos"*. México: Dirección de Educación Especial. Recuperado el 26 de febrero de 2019 de: [http://ripei.org/work/documentos/escuela\\_todos.pdf](http://ripei.org/work/documentos/escuela_todos.pdf).

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010a). *Juego y aprendo con mi material de preescolar. Primer grado*. Elaborado por la Dirección General de Materiales Educativos (DGME) de la Subsecretaría de Educación Básica. México. Recuperado el 20 de agosto de 2018 de: [https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2017/02/juego\\_aprendo-infantil-3-a%C3%B1os.pdf](https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2017/02/juego_aprendo-infantil-3-a%C3%B1os.pdf).
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010b). *Juego y aprendo con mi material de preescolar. Segundo grado*. Elaborado por la Dirección General de Materiales Educativos (DGME) de la Subsecretaría de Educación Básica. México. Recuperado el 20 de agosto de 2018 de: [https://issuu.com/sbasica/docs/juego\\_aprendo2](https://issuu.com/sbasica/docs/juego_aprendo2).
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010c). *Juego y aprendo con mi material de preescolar. Tercer grado*. Elaborado por la Dirección General de Materiales Educativos (DGME) de la Subsecretaría de Educación Básica. México. Recuperado el 20 de agosto de 2018 de: [https://nivelacionplandeestudio2011.files.wordpress.com/2011/09/juego\\_aprendo3.pdf](https://nivelacionplandeestudio2011.files.wordpress.com/2011/09/juego_aprendo3.pdf).
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional. Implementación Operativa*. Publicado el 22 de noviembre de 2019. Recuperado el 15 de abril de 2020 de: [https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia\\_Educacion\\_Inclusiva.pdf](https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf).
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Beneficiarios del Programa Atención de Planteles Federales de Educación Media Superior con Estudiantes con Discapacidad (PAPFEMS)*. México: SEP/Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado el 15 de abril de 2020 de: <http://seguimientoadministrativo.sems.gob.mx/BENEFICIARIOS%20PAPFEMS%202020.pdf>.
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP). (2020). *Proyecto de Presupuesto 2020. Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2020*. Recuperado el 15 de abril de 2020 de: [https://www.ppef.hacienda.gob.mx/work/models/PPEF2020/docs/exposicion/EM\\_Documento\\_Completo.pdf](https://www.ppef.hacienda.gob.mx/work/models/PPEF2020/docs/exposicion/EM_Documento_Completo.pdf).
- Seek the World (2019, octubre 1). *The History of William "Dummy" Hoy - A Deaf Baseball Player*. Youtube. Recuperado el 3 de marzo de 2019 de: [https://www.youtube.com/watch?v=F5frDr\\_Ellw](https://www.youtube.com/watch?v=F5frDr_Ellw).

- Senado de la República (2018). *Iniciativa que reforma diversas disposiciones de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad y de la Ley General de Educación*. Senado de la República. LXIV Legislatura. Comisiones unidas de educación y de estudios legislativos. Claudia Edith Anaya Mota. Recuperado el 3 de marzo de 2019 de: [https://www.senado.gob.mx/64/gaceta\\_del\\_senado/documento/87490](https://www.senado.gob.mx/64/gaceta_del_senado/documento/87490).
- Seña y Verbo Teatro de Sordos (2013, marzo 17). *Obras de Teatro de Seña y Verbo*. YouTube. Recuperado el 3 de marzo de 2019 de: <https://www.youtube.com/watch?v=qzBnzq4O8Zo>.
- Señorita Sorda México. (2020, junio 2). *Señorita Sorda México*. Facebook. Recuperado de: <https://es-la.facebook.com/SenoritaSordaMexico/>.
- Signed With Heart (2017, mayo 4). *25 Basic ASL Signs for beginners part 2|Learn ASL American Sign Language*. YouTube. Recuperado el 14 de abril de 2020 de: <https://www.youtube.com/watch?v=OtiZqSHawXo>.
- Siré, S. (2016). *Intérprete profesional en lengua de señas. Onceavo seminario SEVIDA: 30 de noviembre 2016*. Uruguay. Recuperado el 14 de abril de 2019 de: [https://virtual.cudi.edu.mx/access/content/group/da2986d3-c493-4b77-9db0-19b15b4de2f5/seminarios/sevida\\_noviembre.pdf](https://virtual.cudi.edu.mx/access/content/group/da2986d3-c493-4b77-9db0-19b15b4de2f5/seminarios/sevida_noviembre.pdf).
- Sola, B. (12 de septiembre de 2015). *Indígenas mayas los más incluyentes con las personas sordas*. Crónica, Diario. Recuperado el 5 de abril de 2020 de: <http://www.cronica.com.mx/notas/2015/920066.html#>.
- Sordas sin violencia. (2020). *Quiénes somos. Mariana Reuter*. Página web. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: <https://sordassinviolencia.com/sordassinviolenciaMarianaReuter.html>.
- Sorenson (2015, marzo 10). *Deaf History Month: Audism*. YouTube. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: <https://www.youtube.com/watch?v=xlGnELWkAI&t=49s>.
- South China Morning Post (2019, octubre 18). *Finnish deaf rapper Signmark - the global star who proved his doubters wrong*. YouTube. Recuperado el 3 de marzo de 2019 de: <https://www.youtube.com/watch?v=hGXwMfOSDOo>.
- Summer Institute of Linguistics - University of North Dakota (SIL-UND) (2018, octubre 30). *How many sign languages are there, anyway?* YouTube. Recuperado el 10 de abril de 2020 de: <https://www.youtube.com/watch?v=DeLrH37oE6I>.



- Symbol Font for ASL. (2019). *How can you read and write American Sign Language? Lesson 20: Palm orientation 2*. Página web. Recuperado el 3 de marzo de 2019 de: <https://asfont.github.io/Symbol-Font-For-ASL/lesson20.html>.
- TEDx Talks (2015, marzo 6). *On Becoming hearing: lessons in limitations, loss, and respect|Dirksen Bauman|TEDx Gallaudet*. YouTube. Recuperada el 30 de marzo de 2020 de: <https://www.youtube.com/watch?v=yCuNYGk3oj8&t=24s>.
- Televisión de la Universidad Nacional Autónoma de México (TV UNAM) (2019, agosto 2). *Lengua de Señas con Erik Arellano y Erika Ordoñez, Revista de la Universidad*. YouTube. Recuperado el 20 de marzo de 2020 de: [https://www.youtube.com/watch?fbclid=IwAR3U\\_JvE8ecfl7pbxgOrdRO8EvWlsm\\_Qxmit4AGCZX0lhJf86rpi7NRTkVI&v=nZDcR9uLxe4&app=desktop](https://www.youtube.com/watch?fbclid=IwAR3U_JvE8ecfl7pbxgOrdRO8EvWlsm_Qxmit4AGCZX0lhJf86rpi7NRTkVI&v=nZDcR9uLxe4&app=desktop).
- That deaf guy. (2020). *Top 3 Holiday wishes*. Página web. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: <http://www.thatdeafguy.com/?p=714>.
- The Feed SBS (2016, mayo 18). *Profoundly deaf hip hop dancer - The Feed*. YouTube. Recuperado el 3 de marzo de 2019 de: <https://www.youtube.com/watch?v=9HRLBgHKN1c>.
- Tía Tula. Colegio de Español (S.a). Pruebas de nivel español. Página web. Recuperado el 28 de agosto de 2018 de: [https://www.tiatula.com/tests\\_nivel/resultados/](https://www.tiatula.com/tests_nivel/resultados/).
- Tinajero, L. (2010). *Competencia en comunicación lingüística. Competencia lingüística vs competencia comunicativa*. España: Federación de Enseñanza de CC. OO. de Andalucía. Núm. 6. Recuperado el 23 de marzo de 2020 de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=6727&s=>.
- Torres, S. (1991). La palabra complementada (Cued Speech). De la percepción visual del habla a la comprensión y producción de la palabra. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, s/v, Núm. 9, pp. 71-83. Recuperado el 2 de marzo de 2019 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126208.pdf>.
- Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación. (2020a). *Taller de Lengua de Señas 2018. Erik Álvaro Arellano Hernández*. Página web. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: [https://www.te.gob.mx/tallerLeguaSenas\\_2018/media/pdf/63f0708bb313814.pdf](https://www.te.gob.mx/tallerLeguaSenas_2018/media/pdf/63f0708bb313814.pdf).

Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación. (2020b). *Taller de Lengua de Señas 2018. Eduardo Daniel Maya Ortega*. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: [https://www.te.gob.mx/tallerLenguaSenas\\_2018/media/pdf/63bb96343259966.pdf](https://www.te.gob.mx/tallerLenguaSenas_2018/media/pdf/63bb96343259966.pdf).

Unión Nacional de Sordos de México (UNSM). (2007). *Directorio de Asociaciones Estatales de Sordos*. Página web. Recuperado el 20 de febrero de 2019 de: <https://unsordosm.wordpress.com/directorio-asociaciones-estatales-2/>.

United Nations. (2020). Department of Economic and Social Affairs. *Disability. International Day of Sign Languages, 23 September 2019*. Página web. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/news/news/sign-languages.html>.

United Nations. (2020). Department of Economic and Social Affairs. *Disability. International Day of Sign Languages, 23 September 2019*. Página web. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/news/news/sign-languages.html>.

United Nations. General Assembly. (2017). *Resolution adopted by the General Assembly on 19 December 2017. International Day of Sign Languages*. Página web. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: <https://undocs.org/A/RES/72/161>.

University of California San Diego (UCSD). (2020a). *Department of Communication. Carol Padden*. Página web. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: <https://communication.ucsd.edu/people/profiles/padden-carol.html>.

University of California San Diego (UCSD). (2020b). *Department of Communication. Tom Humphries*. Página web. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: <https://communication.ucsd.edu/people/profiles/humphries-tom.html>.

Valassina, S. (Coord.). (1997). *Diccionario Lengua de Señas Argentina-Español*. República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Recuperado el 3 marzo de 2019 de: <https://es.slideshare.net/EscuelaBicentenario/diccionariolengua-de-seasargentina>.

- Vega, M. (2011). *La escuela normal para profesores de sordomudos en el siglo XIX: una experiencia sui generis dentro de la escuela nacional de sordomudos*. Ponencia presentada en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Historia e Historiografía de la Educación*. Recuperado el 18 de febrero de 2019 de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_09/2434.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/2434.pdf).
- Veinberg, S. (2002). *La perspectiva socioantropológica de la sordera*. Publicado en la página web de *Cultura Sorda* en febrero de 2007. Recuperado el 2 de septiembre de 2018 de: [http://www.sancristobal.amgr.es/signos/wp-content/uploads/2014/10/Veinberg\\_perspectiva\\_socioantropologica\\_Sordera.pdf](http://www.sancristobal.amgr.es/signos/wp-content/uploads/2014/10/Veinberg_perspectiva_socioantropologica_Sordera.pdf).
- Velasco, C. y Pérez, I. (2009). Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 3, Núm. 1, pp. 77-93. Recuperado el 27 de enero de 2019 de: [http://sid.usal.es/idocs/f8/art11923/sistemas\\_y\\_recursos\\_de\\_apoyo.pdf](http://sid.usal.es/idocs/f8/art11923/sistemas_y_recursos_de_apoyo.pdf).
- Verge Science (2018, diciembre 11). *How deaf researchers are reinventing science communication*. YouTube. Recuperado el 3 de marzo de 2019 de: <https://www.youtube.com/watch?v=GsbCHknyqH8>.
- Víctor Chiste Pro (2015, febrero 7). *LSM Victor Chiste Un Amigo Sordo Ahora Nuevo Zapatos NIKE*. YouTube. Recuperado el 3 de marzo de 2019 de: [https://www.youtube.com/watch?v=ujxoTK\\_t5Uo](https://www.youtube.com/watch?v=ujxoTK_t5Uo).
- Vilches, M. (2005). *La dactilología, ¿qué, cómo, cuándo...?* España. Recuperado el 3 de marzo de 2019 de [http://www.uco.es/~fe1vivim/alfabeto\\_dactilologico.pdf](http://www.uco.es/~fe1vivim/alfabeto_dactilologico.pdf).
- Visualfy (2018, enero 25). *¿Sordomudo? ¿Sordo? ¿Cómo se dice?* - Visualfy.es. YouTube. Recuperado el 30 de marzo de 2020 de: <https://www.youtube.com/watch?v=FKd9JYQTqWg&t=42s>.
- Wikisigns. (2020) *Sign Language Dictionaries of the World*. LIBRAS-Lingua Brasileira de Sinais. Recuperado el 14 de abril de 2020 de: <http://www.wikisigns.org/portugues/libras-brasil/marido>.
- World Federation of the Deaf (WFD). (2020). *International Week of the Deaf*. Página web. Recuperado el 2 de junio de 2020 de: <https://wfdeaf.org/get-involved/wfd-events/international-week-deaf/>.
- World Science Festival (2019, septiembre 13). *Can we 'cure' deafness and blindness? Should we?* YouTube. Recuperado el 31 de marzo de 2020 de: [https://www.youtube.com/watch?v=il9C0R3\\_bq0](https://www.youtube.com/watch?v=il9C0R3_bq0).