

4. RESULTADOS-DISCUSIÓN

A continuación presento el capítulo cuatro de Resultados y Discusión donde describo en general los elementos específicos que integran el método IGEH para responder las preguntas de investigación que propuse en la sección 1.3 del capítulo uno de este proyecto e irlos analizando en base a los premisas teóricas discutidas en el capítulo dos, y de esta manera vincularlos para lograr un enriquecimiento teórico y crítico-constructivo del uso y desarrollo del método IGEH desde la perspectiva de la lingüística aplicada en la terapia del lenguaje del CAM de la Cd. de Puebla.

Por lo tanto, se recuerda que los objetivos de esta investigación son:

Primario: Aprender acerca de una metodología específica de enseñanza del español para niños sordos con la finalidad de describir y analizar cómo se desarrolla, cómo se trabaja con ella y que aportaciones se le pueden hacer desde un enfoque de la lingüística aplicada.

Secundario: La intención de describir y analizar esta metodología es para que sirva como recurso técnico, teórico y bibliográfico a las maestras de educación especial que trabajan en terapia del lenguaje con niños sordos.

4.1 RESULTADOS A PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Los siguientes resultados que responden a las preguntas de investigación con respecto al método IGEH fueron desarrollados de acuerdo a la descripción

y análisis de los datos obtenidos de la entrevista oral hecha en la Cd. de México a la fundadora de la metodología, la Mtra. Nora Alonso, a las observaciones y entrevistas hechas en la terapia del lenguaje para los niños sordos del CAM de la Cd. De Puebla instruidas por la Lic. Izabela Puerto.

4.1.1 ¿CUÁLES SON LOS LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS Y LINGÜÍSTICOS DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA EN LA TERAPIA DEL LENGUAJE DEL CAM DE LA CD. DE PUEBLA?

Los lineamientos de esta metodología en un principio fueron establecidos por la Mtra. Nora Alonso y su equipo bajo el propósito de ayudar a los niños sordos a desarrollar, entender y producir el español para que logaran certificarse en educación primaria por medio de la SEP y así tener la oportunidad de alcanzar estudios posteriores (secundaria, preparatoria, estudios técnicos o profesionales). Por lo tanto, la pregunta que se hizo la Mtra. Alonso en un principio fue, ¿Cómo aprender y entender las asignaturas de la escuela cuando no se cuenta con los recursos biológicos para desarrollar un lenguaje oral de manera natural y que este sirva como medio de comprensión de los conceptos escolares? Sin embargo lo único que se contemplaba como recurso en ese momento era el de desarrollar el lenguaje oral por medio de la oralización pura enfocada solamente en estimular y entrenar los restos auditivos y técnicas aisladas de estimulación multisensorial como la lectura-labio facial y la vocalización de fonemas, sílabas y palabras, además del uso de las claves Fitzgerald (Muros Jiménez, 1998). De igual forma, la Mtra. Alonso comenta que todos estas técnicas oralistas se manejaban de manera aislada

durante la enseñanza de los niños, bajo un sistema arduo de repetición e imitación, y sin resultados favorables a largo plazo en el desarrollo lingüístico del niño. Al respecto, se comenta que desde el punto de vista de la lingüística aplicada, se puede decir que el enfoque de imitación y reforzamiento para la adquisición y aprendizaje del lenguaje (Hoff, 2001) del cual habla la Mtra. Alonso, muestra una vez mas que no son herramientas suficientes herramientas para que los niños sordos aprendan una lengua, es decir, como comenta Chomsky (1989), para que tenga lugar una activación cognitiva de las habilidades del lenguaje para evitar que se convierta en la simple adquisición de un repertorio léxico o la repetición de respuestas aprendidas por el entorno social, es necesario específicamente que un elemento active esas habilidades innatas. Mas aún, nuestra mente esta lista para aprender un lenguaje, el problema es que no puede hacerlo sola, necesita de activadores lingüísticos externos como la percepción del habla de una lengua oral o las señas de una lengua de señas que propicien estas habilidades. Al respecto, hay que recordar que en el caso de los niños sordos profundos, la percepción del habla por parte de la audición esta inhabilitada para recibir de manera significativa y natural estos activadores del lenguaje como los niños oyentes, y por eso insisto en que la alternativa natural a esta situación, es la adquisición de una lengua de señas para de esta manera cubrir con los aspectos específicos de una lengua en particular, así como los fundamentos, habilidades cognitivas y conceptuales que se activan al adquirir de manera natural el lenguaje en un niño pre-lingual antes de que termine su periodo crítico, y que posteriormente ayudaran al aprendizaje de nuevas habilidades cognitivas y lingüísticas como la lecto-escritura.

De la misma forma, opino que es de esperarse un atraso o déficit lingüístico en los niños sordos oralizados mediante métodos que sólo buscan la estimulación auditiva y vocal como formas de aprendizaje del lenguaje, ya que el objetivo de estos métodos es inducir a los niños sordos a que sigan los mismo hitos de desarrollo lingüístico en las áreas fonológicas, léxicas, gramáticas y de comunicación como los niños oyentes al ser expuestos una lengua oral de manera auditiva y oral exclusivamente y bajo un ambiente de inmersión total al mundo oyente (Hoff, 2005). El problema de este tipo de métodos o técnicas oralistas exclusivamente es que se enfocan sólo en la discapacidad auditiva del niño sordo, y no tanto en su capacidad de adquirir y apropiarse del lenguaje mediante otras modalidades. Y por lo tanto se producen las diferencias en la adquisición del lenguaje en los diferentes hitos del desarrollo lingüístico durante los periodos críticos del niño como muestra la Tabla 1 (ver p.29). Más aún, la sordera tiene como implicación el escuchar parcialmente, de manera disminuida o de manera nula en el caso de la anacusia, y por lo tanto, el no poder desarrollar de manera natural la lengua oral. Más sin embargo, esto tampoco indica que no la puedan aprender, sólo que lo hacen de manera diferente e instruida, y por lo tanto, son necesarios métodos e intervenciones especiales y esta es la razón principal por la que la modalidad oral del español pasa a ser aprendida por el sordo de manera no natural o artificial como la escritura, y ya no natural como pasaría con los niños oyentes. Por lo tanto, algunas de las complicaciones a largo plazo que refería la Mtra. Alonso, eran aquellas que presentaban los niños sordos al ser oralizados y estimulados auditivamente de manera exclusiva, y que coinciden

con las descritas por Sánchez Hípola en la Tabla 2 y 3 (ver p. 51 y 52) de implicaciones, y por lo tanto, necesidades educativas en el desarrollo cognitivo-lingüístico y cognitivo-social del niño sordo. Lo interesante de estas tablas, es que dentro de las implicaciones y necesidades educativas que presenta Sánchez Hípola, se señala que los sordos no podrán recibir información por la vía auditiva, pero lo pueden hacer por la vía visual, y esto nos indica la necesidad educativa de un código lingüístico de representación visual. Por lo tanto, es indiscutible que son necesarios métodos de estimulación visual del lenguaje para el aprendizaje del español, así como considerar también la adquisición y uso de una lengua de señas como parte de las implementaciones educativas, teniendo la ventaja de que sería una lengua que adquirirían los sordos de manera natural ya que no implica ningún tipo de intervención más que el simple hecho de estar expuestos a ella, además de que cubriría en gran parte las dificultades presentadas en las Tablas 2 y 3 (p. 51 y 52), como por ejemplo, la dificultad de representar la realidad a través de un código oral.

No obstante, si se decide exclusivamente por los métodos orales para desarrollar el español, es importante que sean métodos donde se le presenten oportunidades lingüísticas que no solo involucren su percepción auditiva, sino que pueda apropiarse del lenguaje mediante el resto de sus sentidos y bajo un enfoque donde no impere el reforzamiento o la imitación, sino que incluya el constructivismo y la interacción como el enfoque que le dan Jean Piaget y Michael Halliday (Hoff, 2001), donde extrapolando sus teorías de desarrollo lingüístico al caso de los niños sordos, se involucren actividades que mediante la percepción visual y de interacción principalmente, el niño este expuesto a

vivir experiencias cognitivas y de desarrollo simbólico, que desencadenados por la interacción con el ambiente y con otras personas le permitan el desarrollo de las etapas de su propio del lenguaje. Además, sin olvidar que el lenguaje es parte de la comunicación humana y por lo tanto es necesaria para la socialización y comunicación, conjuntamente de que es una habilidad que involucra un sistema de simbolización mental para la expresión y comprensión de conceptos y relaciones del mundo que nos rodea y de lo que siente y vive como persona (Riviere, 1997).

Por lo tanto, y en base a lo previamente planteado, la Mtra. Alonso decide de manera similar discutir más a fondo la manera en que las técnicas y métodos oralistas podría llegar a esta activación lingüística, cognitiva y conceptual utilizando el lenguaje oral. Para lo cual, utilicé los parámetros de estimulación y atención temprana, de estimulación lingüística e intercomunicación y adaptaciones curriculares empleados para evaluar los programas de atención de la educación del niño sordo que describen Domínguez Martín et al. (1998), y Álamo Pulido et al. (1998) en la sección 2.4, para de esta forma ver que aspectos consideró y cuales no consideró como los lineamientos lingüísticos y pedagógicos del método IGEH:

- **Estimulación y Atención Temprana**
 - Parecidos a los lineamientos que especifican Arroyo González (1998) en la sección 2.4 de este trabajo, el método IGEH exige una evaluación previa por parte del audiólogo, el psicólogo infantil, el audioprotesista, y la trabajadora social. Finalmente, la información otorgada por parte de estos especialistas se usara

para hacer el expediente del alumno donde se expliquen aspectos como edad en la detección de la sordera, causas, historial clínico historial familiar, social, económico y educativo de los padres, tipo de sordera, y su audiometría, y de esta manera otorgarle estos expedientes a la maestra para que ella considere como trabajar con el niño (Bradley-Johnson & Evans, 1991; Peñafiel Martínez & Domingo Segovia, 1998).

- **Estimulación Lingüística y de Intercomunicación** (donde se pueden enfocar los principales objetivos del método IGEH)
 - Lineamientos pedagógicos:
 - De acuerdo con la teoría de Bruner (1983) y su aprendizaje por descubrimiento, el método IGEH trata de involucrar y presentar al niño en situaciones reales y practicas sociales donde exprese su necesidad de comunicarse mediante el lenguaje. Aquí el niño tiene que saber expresar sus necesidades, deseos, o simplemente comunicarse utilizando la lengua oral y tratar de comprenderla de su interlocutor practicando con él en la intercomunicación
 - De acuerdo con la teoría de Piaget (Hoff, 2005) en la que el lenguaje se desarrolla en base a experiencias cognitivas activadas por la interacción con el ambiente, el método IGEH toma al niño sordo como alguien que puede aprender su lenguaje bajo actividades estimulantes que involucren operaciones cognitivas como la relación

sintáctica entre palabras, agrupación de vocabulario en campos semánticos, discriminación, reconocimiento y producción de fonemas utilizando la memoria de corto plazo, la atención enfocada en una actividad específica, la creatividad en la formación de estructuras sintácticas, la formación de conceptos a través de la experiencia relacionada con el 'aprender haciendo', para que estas habilidades las aplique en el proceso cognitivo objetivo del método IGEH que es la comprensión y producción de la lecto-escritura.

- Basado en la teoría de Vygotsky (Bampa & Zgryzek, 1998) sobre las funciones del lenguaje a nivel social y simbólico, el método IGEH considera importante la interacción social y el ambiente para que el niño contextualice lo que se le está enseñando. Es así que mediante excursiones, acciones prácticas de la vida diaria, aplicación de lo que se aprende con lo que se hace, etc., se pretenda que el niño contextualice su conocimiento y lo haga significativo para su vida. De igual manera, el método IGEH considera la función simbólica del lenguaje para poco a poco ir generalizando y estructurando los patrones lingüísticos al que es expuesto y así hacerlos abstractos o parte de su pensamiento y comprensión para aplicarlos en cualquier contexto.

- También el método IGEH sigue con un fin pedagógico el de crear una integración de competencias cognitivas, lingüísticas y comunicativas parecidas algunas que manejan Monfort y Juárez (1987, en Álamo Pulido et al., 1998) y Álamo Pulido et al. en la sección 2.4 de este trabajo, en : Ir de lo particular o individual (cercano y palpable) a lo general o social (lejano o más abstracto), integrar el lenguaje en la experiencia directa y en la acción, hacer que todos hablen, darles la oportunidad, motivar adecuadamente para interesarlos y que hablen, lo importante no es el juego en si, ni el control y corrección en el momento de las dificultades, sino que se juegue a hablar con interés por hacerlo y practicar una ampliación progresiva (calidad, cantidad), utilizar la corrección por modelación o imitación, utilizar la imagen como otro medio de información adicional a la verbal, como dibujos, cómics infantiles, cuentos que partan de la secuencia de eventos y de interpretación de las sensaciones, mensajes y ambientes más relevantes a las conexiones y estructuraciones más complejas, imágenes que puedan aportar de manera visual, inducida y palpable valores y patrones culturales, sentimientos y formas de organizar el pensamiento.

- Lineamientos Lingüísticos:

- Bajo los métodos auditivos, como los programas de estimulación y educación auditiva que presenta Álamo Pulido et al. (1998) en la sección 2.4, el método IGEH estimula los procesos de sensación y percepción auditiva usando los restos auditivos y de entrenar el aparato de producción vocal mediante actividades de estimulación oral, visual y auditiva. Por ejemplo, se utiliza la lectura labio-facial, la percepción y estimulación visual y táctil de los parámetros del sonido como la intensidad, identificar las fuentes sonoras, asociar sonidos, emisiones de voz, asociaciones dibujo-sonido, etc. También parecido al programa Rius (1987) en la sección 2.4, existen actividades que involucran 1) oír y escuchar, identificar, reconocer y producir sonidos reales como la pronunciación de una palabra; 2) comparar y representar y reproducir estructuras rítmicas de tal palabra mediante el uso de símbolos visuales; 3) practica sistemática de audiciones y discriminaciones de sonidos; 4) memoria auditiva e interpretación de ambientes sonoros con representaciones visuales y simbólicas de las distintas cualidades sonoras. Se pretende que el niño pueda aprender a distinguir, identificar, reproducir, discriminar y vocalizar los fonemas, vocales, onomatopeyas, palabras, frases de la lengua oral y sonidos de su alrededor para que así el niño se prepare los más posible en la comprensión y expresión oral.

- Bajo los criterios que presenta M. Álamo (1992, 1996 en Álamo Pulido et al., 1998, p.202) en la sección 2.4, para los programas de educación para sordos, el método IGEH presenta lineamientos lingüísticos parecidos:
 - los mecanismos de acceso inicial para la percepción y producción del lenguaje oral (respiratorio, auditivo, fonador, articulatorio y expresivo);
 - la reestructuración del lenguaje y la morfosintaxis para encontrar la generalización de su forma;
 - el aumento de vocabulario y familias semánticas;
 - el razonamiento, la comprensión y la organización de conceptos mediante el comentar sucesos cotidianos, buscar asociaciones lógicas y gramaticales, buscar diferencias y semejanzas, categorizar, etc.
 - Como objetivo final, el método IGEH busca preparar a los niños para la producción y comprensión de la lecto-escritura, además de como indica Torres Monreal (1997, A) se usan también actividades de apoyo visual y concreto de la palabra oral, hacer la relación entre el fonema-grafema, para relacionar el vocabulario visto con el entorno, y finalmente para ‘fijar’ visualmente el trabajo oral realizado con la persona sorda.

- El método IGEH no enseña ni promueve el uso de la lengua de señas dentro del salón de clases, ya que como su corriente es oral, su objetivo principal es buscar y usar estrategias comunicativas para facilitar que el niño sordo comprenda los mensajes de la intercomunicación en el mundo oyente por medio de la lengua oral y sus dos modalidades: la oral-auditiva y la escrita.

- **Adaptaciones Curriculares**

- Las adaptaciones curriculares que la Mtra. Alonso y la Lic. Puerto me indicaron fueron las de crear grupos de sordos de un mismo grado escolar que son canalizados al CAM. de la Cd. de Puebla o en su caso de la Cd., de México, para entonces integrarlos a una escuela regular publica de oyentes como los Colegios Preferentes de Integración de Sordos descritos por Sánchez Segura (1998), en donde los sordos forman un grupo o salón aparte de los grupos oyentes y son escolarizados bajo el mismo curriculum de los niños oyentes, pero utilizando el método IGEH como auxiliar para la instrucción. No obstante, y aunque los niños sordos están en un salón aparte, comparten las actividades sociales, de recreación y culturales con los demás niños oyentes del colegio. Más aun, como actividad extracurricular y como parte de la estimulación lingüística constante, se ofrecen las terapias del lenguaje en los CAMs mencionados durante las tardes para

reforzar la estimulación lingüística e intercomunicativa por medio de la lengua oral en el niño sordo. La Lic. Puerto es maestra de primaria en las mañanas de un grupo de sordos integrado en uno de los colegios preferentes públicos de oyentes donde utiliza el método IGEH como auxiliar para ver los contenidos académicos, para después en las tardes ofrecer un terapia del lenguaje en el C.A.M. de la Cd. de Puebla donde utiliza solamente el método IGEH como medio para reforzar el aprendizaje del español mediante la estimulación auditiva, oral, visual, y de reestructuración sintáctica mediante símbolos.

Por lo tanto, la Mtra. Alonso explica que al entender estos paradigmas teóricos e incluirlos como parte de los lineamientos del método IGEH, ella establece entonces que los niños aprenden a partir de una cuestión mecánica para que con el tiempo formen una generalización, luego una abstracción y finalmente estructuras cognitivas que le permitan aprender un lenguaje. No obstante, ella explica, que para que de una cuestión mecánica pase a un aprendizaje significativo, es necesario crear situaciones educativas que provoquen en los niños sordos nuevas conexiones sinápticas y consiguientes estructuras cognitivas a través de una senso-percepción generalizada partiendo de la necesidad de cubrir también los diferentes estilos cognitivos de aprendizaje, los cuales tienen que ver con lo visual, lo auditivo, lo táctil, lo kinestésico, lo lógico-matemático, etc. En base a esto que explica la Mtra. Alonso, el método IGEH se desarrolla bajo la teoría de que los niños sordos necesitan una dirigida estimulación senso-perceptual que se complementa con

estrategias que estimulen los diferentes estilos cognitivos en especial el visual y lógico-matemático para la formación y estructuración del lenguaje.

Por lo tanto y en resumen, el método IGEH es un sistema de representación simbólica-visual de funciones de las distintas partes de la oración en español junto con su estructuración interna para la expresión y comprensión lógica y gramatical de estas mismas oraciones. Este método también involucra el desarrollo léxico mediante auxiliares visuales como tarjetas de vocabulario y campos semánticos para su agrupación y significado al igual que el uso de la escritura para el desarrollo morfosintáctico de las palabras (por ejemplo, las inflexiones verbales y nominales). A la vez, es un sistema audio-lingual que mediante la estimulación visual, oral-auditiva y de ejercicios de tipo ensayo-práctica, imitación y memorización busca el desarrollo de la modalidad oral del español por medio de la estimulación auditiva, la lectura labio-facial, y del entrenamiento visual y vocal de algunas de las propiedades fonológicas de la lengua. Una de las finalidades del método es que los niños logren comprender y expresarse en las dos modalidades del español para así tener acceso a la escolarización e información académica que le permitan obtener evaluaciones aprobatorias y así avanzar en su educación básica y estudios posteriores.

Dentro de los parámetros y lineamientos cognitivos, comunicativos y educativos que tiene el método IGEH, su desarrollo y función me parece sistemática, lógica, pedagógica y simbólica para el aprendizaje del lenguaje oral como lo son el Método M.A.R. (Peña Casanova, 2001) y el Organifrases de

Antonio Delgado (Peña Casanova, 2001) en la sección 2.4.2. No obstante, dentro de los lineamientos lingüísticos me parece que el método IGEH sólo sirve como herramienta de formación y consolidación formal e instruida de alguno de los sistemas funcionales del lenguaje como la sintaxis, el léxico y la morfo-sintaxis. Es decir, estos son sistemas importantes para el aprendizaje y expresión de una lengua en particular y si pueden llegar a aprenderse mediante el método IGEH, pero esto no quiere decir que estos sistemas lingüísticos constituyan las bases de la adquisición del lenguaje en general que necesitan los niños sordos, en especial los que tienen sordera severa y profunda, para cubrir y experimentar los hitos del desarrollo lingüístico infantil necesarios para el desarrollo cognitivo-social y cognitivo-lingüístico dentro de su periodo crítico del lenguaje (Hoff, 2005). Recordemos que Pinker (1994) y Bruner (1983) nos explican que todos los humanos tenemos en el cerebro un mecanismo cognitivo que nos permite adquirir cualquier lengua de manera natural durante la infancia siempre y cuando seamos expuestos a ella en un ambiente de interacción y nuestros sentidos de percepción nos permitan sin restricción tener acceso a ella. De igual manera Chomsky (1989) establece que el lenguaje no es simplemente una manera de comunicación, sino que representa el sistema cognitivo por el cual vamos a darle significado simbólico al medio que nos rodea para de esta manera exponerlo como nuestro pensamiento al exterior y de esta manera crear y desarrollar las relaciones sociales. Más aún, Vygotsky (Bampa & Zgryzek, 1998) nos explica que la adquisición del lenguaje va íntimamente ligada con el desarrollo de otras facultades cognitivas y competencias, como la regulación y expresión de acciones y comportamientos, la interpretación del entorno, y el desarrollo de la competencia comunicativa y

socio-afectiva del niño. Finalmente, Bruner explica algo crucial en el proceso de adquisición del lenguaje y que resume finalmente lo que intento explicar en este punto y lo cual no debe pasar desapercibido o desatendido ni por los padres ni por los maestros, y es que durante los primeros años de vida y a lo largo de la infancia del niño, gran parte de sus actividades tienen un fin social y comunicativo en donde utilizan el lenguaje como herramienta principal para alcanzar sus propósitos. Más aún, el tipo de ambiente e ideas en el que se desenvuelve el niño, al igual que las estimulaciones y exposiciones lingüísticas y sociales que se le presenten, restringirán o moldearán su conducta, comunicación e interacción social, lo que provocará que su aprendizaje tanto del lenguaje como del desarrollo de su cognición y conocimiento sociocultural en general, tengan características y un grado de orden, categorización y sistematicidad particular. Es por eso, que considero importante que el método IGEH involucre dentro de sus lineamientos lingüísticos el que los niños sordos sean expuestos a una lengua de señas para que la puedan adquirir y gozar del beneficio de tener el sistema de lenguaje accionado de manera natural, y que a la vez pueda utilizar la lengua de señas en su vida diaria y como puente comunicativo auxiliar para aprender lo que se le enseña en español mediante el método IGEH.

De la misma manera, el método IGEH parece no tomar en cuenta un aspecto muy importante no sólo de la comunicación humana, sino de toda la naturaleza humana, que es la de producir una comunicación intencionada y de ejercer un impacto en el otro lo que se le explica bajo el concepto de la *teoría de la mente*, y se puede lograr cuando la interacción entre dos personas tiene

la finalidad de compartir experiencias y emociones similares a las propias (Hoff, 2005; Gallego Ortega, 1998). En otras palabras, bajo el esquema de que el niño que asiste a la terapia del lenguaje del CAM, es principalmente un niño sordo profundo de nivel primaria, que comienza a trabajar con la metodología IGEH y que a la vez esta privado de la adquisición y uso de la lengua de señas, además de que su desarrollo lingüístico oral y escrito es aún ininteligible para comprenderlo y producirlo, me surge entonces la pregunta: ¿Cómo logra el niño solventar el concepto de teoría de la mente la cual es propia del ser humano en su comunicación?. Es posible que el niño y sus padres utilicen la mímica, los señalamientos, los gestos, en fin, cualquier forma alterna de comunicación durante el proceso de oralización, pero ¿qué otra forma de comunicación no lingüística puede cubrir en su totalidad esta necesidad comunicativa para el niño sordo profundo de una manera natural, más accesible y efectiva para él? Ninguna más que la propia habilidad del lenguaje al ser la habilidad de comunicación por excelencia entre los humanos que cubre esta necesidad bajo el concepto de la teoría de la mente.

Este tipo de cuestión me surgió de igual manera al hacer mis observaciones en las terapias del CAM de la Cd. de Puebla, ya que de los 31 niños sordos que asistían a la terapia del lenguaje de la Lic. Puerto durante las tardes y cuyas edades oscilaban entre los 5 y 13 años de edad, la mayoría son sordos profundos pre-linguales a excepción de tres casos de sordera severa y uno de sordera severa-moderada, y a la vez tenían cuando comencé hacer esta investigación tan sólo en promedio de dos a tres años de haber sido canalizados al CAM de la Cd. de Puebla, para entonces integrarlos en alguno

de los Colegios Preferentes de Integración de Sordos en la Cd. de Puebla en donde comenzaron a ser escolarizados utilizando el método IGEH, y posteriormente la mayoría tenía en promedio de medio año a dos años de haberse inscrito a las terapias de lenguaje del CAM de la Cd. de Puebla con la Lic. Puerto. Sin embargo, cuando comencé a observar las terapias me daba cuenta mediante su interacción y participación en la terapia de las grandes limitaciones de expresión oral, de vocalización, de comprensión utilizando la lengua oral como medio de difusión, y de comunicación en general para la transmisión de mensajes tanto con sus padres como con la Lic. Puerto. No obstante entre los niños mismos la comunicación era fluida, espontánea y dinámica a través de sus propias señas caseras, gestos, mímica. Asimismo, entre los niños de 10 a 13 años predominaba el uso de la lengua de señas mexicana, mientras que la comunicación mediante la lengua oral se daba solamente bajo un ambiente de instrucción y control. Más aún, los niños que no sabían lengua de señas no convivían con los niños que sabían lengua de señas ya que los grupos en la terapia fueron divididos por grado escolar, y de igual forma en los colegios de integración. Por lo tanto, y de nuevo observé que mientras el niño sordo continua su entrenamiento de oralización (el cual es un proceso de aprendizaje que le toma o lleva mucho tiempo para que al final no logre una comunicación completa y significativa como lo indica Muros Jiménez en sus trabajos de investigación (1998) en la sección 2.4.1), además de su aprendizaje de la lengua oral en sus demás modalidades, ¿por qué negarle u omitir la oportunidad de adquirir, desarrollar, aprender y usar una lengua de señas a un sordo profundo durante su infancia para que la utilice como el lenguaje alternativo que logre cubrir esta necesidad de comunicación inmediata?

Más aún, una de las ventajas de adquirir una lengua de señas, se propicia en el niño el desarrollo del estilo cognitivo de aprendizaje por visualización y memoria visual que a la vez son de suma importancia para aprender por medio del método IGEH. El factor 'falta de información' por parte de los padres oyentes puede tener una causa principal aquí, pero es por eso que el papel de la maestra influye de manera radical en estos casos para otorgar la información y guía adecuada y estudiada para que los padres tomen las decisiones que mejor les parezcan una vez que el niño comienza su educación formal, sin olvidar que también es importante cubrir las necesidades inmediatas del niño sordo como su deseo de comunicación espontánea e intencionada a lo largo de su infancia y adolescencia.

Es por eso que se valora la importancia que mencionan los trabajos de Arroyo González (1998), Domínguez Martín et al. (1998) y Álamo Pulido et al (1998) en la sección 2.4, sobre la atención y estimulación temprana por parte de los padres para su hijo sordo, aunado al aprovechamiento del periodo crítico del niño para adquirir una lengua de manera natural y gozar de sus beneficios como lo menciona el trabajo de Curtiss (1988), para la detección oportuna de la sordera y la búsqueda de apoyo profesional, pero también para la iniciativa de buscar una comunidad sorda, o centros y asociaciones para sordos que utilicen la lengua de señas como uno de sus canales principales de comunicación. De esta manera estimula al niño sordo en especial el profundo, como a los padres también al manualismo o utilización de la lengua de señas para que les sirva, en especial al niño, como intervención y estímulo cognitivo y socio-lingüístico al tener la oportunidad de acceder a un código lingüístico en

el que se sienta más competente para comunicarse, socializarse y compartir tiempo con sus amigos sordos y su padres oyentes, lo que no solo contribuiría a complementar su competencia lingüística, pero también la competencia comunicativa que tanto trabajo le cuesta al niño sordo profundo durante su infancia para así ir desarrollando también un sentido de autonomía e identidad propia (Sánchez Segura, 1998; Domínguez Martín et al., 1998). Finalmente, en el Apéndice 1 incluyo la información de una asociación de padres y maestros que crearon un centro privado de corriente bilingüe en la Cd. de Puebla para ofrecer información, talleres y cursos donde los niños sordos de familias oyentes puedan adquirir de manera natural la lengua de señas mexicana por medio de maestros sordos, así como clases para que aprendan a leer y a escribir en español.

Ahora pasemos a la siguiente pregunta de investigación que aborda más específicamente aspectos de la función que tienen el maestro, los padres de familia y el niño sordo al momento de trabajar con el método IGEH.

4.1.2 ¿CUÁLES SON LAS FUNCIONES DEL MAESTRO, ESTUDIANTE Y PADRE DE FAMILIA?

De la misma manera referida y en base a las entrevistas con la Mtra. Alonso y Lic. Puerto, el papel de los padres como entes activos dentro del método IGEH se basa en lo siguiente:

- Asistencia obligatoria a las juntas y asambleas que se establezcan para recibir la información con respecto al uso dentro del salón del método

IGEH, así como para la retroalimentación entre padres y maestros del desarrollo, logro y necesidades específicas que va presentado el niño.

- Hablarle constantemente al niño utilizando recursos visuales como tarjetas, imágenes, acciones, modelado, demostraciones, etc., e involucrarlo en las actividades cotidianas, de rutina, familiares y sociales. Evitar el uso de señas en lo posible para que ponga en práctica lo aprendido en clase para comunicarse y darse entender oralmente y por medio de la escritura (si la sabe).
- Estimularlo a hablar en situaciones cotidianas como cuando necesita algo, da u ofrece algo, le piden algo, y que utilice los modales en la interacción usando el gracias, de nada, por favor, si, no, perdón, etc., de manera oral, practicando el vocabulario visto en clase, y enseñándole nuevas palabras y usos de éstas dentro de su contexto empleando el método IGEH como auxiliar visual si es necesario.
- Hacer manualmente en casa el material de apoyo y visual básico que se utiliza para trabajar con el método IGEH, como lo son las claves de reestructuración sintáctica, las claves indicadoras de la presencia de un verbo junto con los visualizadores de tiempo, los ritmos visuales de entonación, de marcadores de artículos, preposiciones, pronombres, y tarjetas con imágenes que representen el vocabulario visto (para más especificaciones de cómo lucen y como se trabaja con estos materiales, ver la siguiente pregunta de investigación dentro de esta misma sección). El padre de familia tiene que involucrar al niño a ayudarlo a recortar, pegar, iluminar, y buscar por ejemplo imágenes en fuentes de información para crear nuevas tarjetas de vocabulario, y de esta manera

el padre hace que el niño se vuelva responsable del uso y cuidado de las claves y tarjetas, además de comunicarse constantemente con el durante el proceso.

- Utilizar el material para trabajar con el método IGEH en casa para realizar las tareas, para aprender nuevas estructuras o vocabulario e ir empapando al niño con el método para que lo vaya entendiendo cada vez más y así darle continuación al desarrollo y logro que se vaya haciendo en el salón de clases.
- Si el niño asiste a una terapia del lenguaje donde se utiliza el método IGEH para seguir estimulando el desarrollo del lenguaje oral en el niño, entonces es obligatoria la asistencia de uno de los padres (por motivos de espacio) para que junto con su hijo vayan aprendiendo el uso adecuado y sistemático del material para de esta manera lo apliquen en la casa y en donde sea necesario. El padre de familia tiene la responsabilidad y el papel de ser el principal propulsor de que el niño utilice y mantenga en buen estado las claves de trabajo del método IGEH, fuera del salón de clase con el objetivo de que el niño se familiarice cada vez más con el sistema, lo pueda tener siempre presente para visualizar la lengua oral y así poderla comprender y expresar cuando lo necesite.
- La participación del padre de familia dentro de la terapia del lenguaje con el método IGEH es el de: 1. Sentarse en la parte de atrás del salón donde quede mirando la espalda de su hijo que esta sentado al frente del salón para no ser intrusivo en la dinámica maestro-alumno. 2. Tomar nota en una libreta espacial para la terapia de actividades, vocabulario, e

información en general otorgada por la maestra durante la terapia para apoyar el desarrollo cognitivo, social y lingüístico del niño fuera del salón de clase. 3. Guardar o sostener por el niño las claves y tarjetas de vocabulario en caso de que la maestra así lo requiera. 4. Aprender junto con el niño el uso y desarrollo de actividades que involucren el material de la metodología IGEH para aplicarlo fuera de casa. 5. Servir como modelo para la maestra en ciertas actividades que requieran el apoyo lingüístico, social, físico, kinestésico, de interacción por parte de un adulto oyente. Igualmente servir como auxiliar para su hijo en ciertas actividades que necesiten de su asistencia personalizada (andamiaje) para que su hijo logre un objetivo dado dentro de las actividades.

De acuerdo a esta descripción se puede apreciar que el papel del padre de familia en el método IGEH es muy importante, ya que también se encuentra afectado por los problemas, limitaciones, situaciones, pero sobre todo, aprendizajes que presenten sus hijos sordos. Como recordaremos, Domingo Segovia (1998) en la sección 2.3 nos presentó una serie de fases por las que pasan los padres desde que se enteran que tienen un niño sordo, yendo desde la fase de crisis pasando por la negación, reconocimiento hasta llegar a la acción constructiva que es donde finalmente desean llegar con los padres la Mtra. Alonso y la Lic. Puerto al involucrarlos en el método IGEH.

En relación con las entrevistas hechas a la Mtra. Alonso y la Lic. Puerto, y en base a los elementos teóricos previamente mencionados de Domingo Segovia (1998) en la sección 2.3, los padres de los niños sordos que llegaron

por primera vez, se encuentran en las fases de aceptación y adaptación. Por lo tanto, a través de asambleas grupales y juntas individuales es responsabilidad de la maestra encargada del niño, la psicóloga y trabajadora social de la escuela de ofrecerle a los padres la evaluación, información y motivación necesaria para que comiencen con una actitud más constructiva, aceptando la naturaleza de su hijo, así como su limitación auditiva, y sobre todo, motivándolos para que formen parte activa y continua en su proceso de aprendizaje. Respecto a este punto en particular quiero compartir lo que le dijo un sordo adulto en entrevista a Domingo Segovia (1998, p.83), ya que a mi parecer es el punto clave del papel que tienen los padres de familia para contribuir en el desarrollo cognitivo , lingüístico y social de su hijo sordo: “Si en algo tengo que destacar a mis padres a la hora de afrontar mi sordera, es su cariño y creer en mi; el haberme dejado experimentar, equivocarme, sentir y ser, estando siempre a mi lado y bombardeándome de estímulos, cariño e informaciones que no me hubiesen llegado sin su intervención”.

Aunado a lo anterior, el papel del padre de familia que mencioné en la lista que esta al principio de esta pregunta de investigación, se enfatiza mucho en los términos de acción por parte de los padres como: ‘asistencia obligatoria, hablarle, estimularlo oralmente, hacer con él las actividades, involucrarlo, utilizar el material IGEH fuera de clase, aprender en conjunto con su hijo, tener la responsabilidad de, tomar notas, servir como modelo y como auxiliar’.

Basándonos en la teoría del desarrollo del lenguaje de Vygotsky (Bampa & Zgryzek, 1998), se plantea que el lenguaje tiene una función simbólica en el desarrollo de las interacciones sociales, y esta función es fundamental para

provocar una generalización y abstracción en los significados y patrones de los fonemas, las señas, la escritura de una lengua en particular y que finalmente y solo así pueden ser procesados como símbolos significativos dentro de la cognición y pensamiento humano. Por lo tanto, durante el periodo crítico del niño es importante la estimulación que reciba por parte de los padres y de los medios y ambientes en los cuales ellos lo involucren y lo expongan para que así vaya desarrollando y experimentando los diferentes hitos del desarrollo lingüístico (Hoff, 2005) como se especifican en la Figura 1 (ver p.28). En el caso particular de los niños sordos es necesario involucrarlos en ambientes donde puedan percibir un código lingüístico que logren entender y apropiarse de manera interactiva, dinámica, espontánea, significativa, y visual (e.g. como la lengua de señas) para entonces no correr el riesgo de que el desarrollo de estos hitos lingüísticos se vean alterados y empobrecidos, además de desperdiciados en sus primeros años de vida y por consecuencia presentarse una serie de complicaciones para la adquisición y aprendizaje de cualquier otra lengua más adelante.

Por otro lado, y para discutir al papel del padre de familia en lo que se refiere a hablarle a su hijo y estimularlo oralmente de manera constante, quiero comenzar con algunas de las respuestas que 16 de las 31 madres asistentes a la terapia del lenguaje del CAM de la Cd. de Puebla expresaron durante el periodo de entrevistas. Ellas me explicaban que en gran parte le atribuían el que su hijo sordo aprendiera su lenguaje hablándole al niño constantemente, poniéndole interés al niño, practicando lo que se veía en la terapia, y por supuesto, a los maestros. Esto por consiguiente, indica que atribuyen el

aprendizaje del lenguaje a la imitación y reforzamiento como cualquier otro padre promedio, el problema aquí es que los niños sordos necesitan más que el simple hecho de imitar y reforzar para aprender un lenguaje oral y, sobretodo, producirlo, es decir, no lo pueden hacer como los niños oyentes y requieren de la intervención de la maestra especialista para poder lograrlo (Hoff, 2001). Las respuestas de estas madres son interesantes en el aspecto de que al parecer los padres le están atribuyendo en general el aprendizaje del lenguaje de su hijo sordo al maestro, tal y como como lo manejarían con cualquier otra materia académica. Por lo tanto, es aquí donde pueden comenzar los problemas de desarrollo lingüístico en el niño sordo debido a la falta de compromiso activo, de apoyo y dedicación por parte de los padres hacia su hijo. Algo que no se dan cuenta los padres de familia por lo general, como lo explica Crystal (1994, A; 1994, B) en la sección 2.2, por ejemplo, es que como se ha mostrado en las evidencias que arrojan los experimentos realizados dentro de la investigación de la psicología y desarrollo cognitivo infantil, antes de que el niño comience hablar, éste tiene que pasar por varios procesos de preparación para la percepción, producción y comprensión de los sonidos del habla o fonemas, y entonces el niño comienza a adquirir su lenguaje mucho antes de que lo pueda llegar a producir. Por lo tanto, en un niño sordo y sobretodo con sordera profunda como lo indica Valmaseda (1997) y Arroyo González (1998) en la sección 2.4, estos procesos previos obviamente son difíciles de estimular ya que sus restos auditivos son muy pocos o nulos y por lo tanto la estimulación oral-auditiva o también conocida como oralización pura es muy difícil, prolongada y sus resultados son poco

prácticos e insatisfactorios, además de la constante frustración y desesperanza aprendida por los niños y sus padres.

Continuando con lo anterior, en la entrevista también pregunté a las madres de qué manera le ha ayudado a su hijo la terapia del lenguaje con el método IGEH. La mayoría se refiere a la producción oral y su comportamiento, y en particular, a aspectos tales como (Apéndice 6, pregunta 3.10): “habla más, ya no grita y pide las cosas, pronuncia mejor, ya no saca el sonido por la nariz, pone más atención cuando le hablan, y se comporta mejor”. Sin embargo, estas conductas de los niños sordos profundos siendo oralizados son comunes en el aspecto de que están siendo instruidos y entrenados en un ambiente formal y controlado para producir o emitir lo que hacen, y por ende, sus conductas y emisiones orales cambian a causa de la constante imitación y reforzamiento a los que son expuestos. Entonces, y bajo las teorías de adquisición del lenguaje presentadas por Hoff (2005), en la sección 2.2, creo que la oralización pura de sordos profundos no puede ser considerada como indicativos o propulsores del desarrollo del lenguaje ya que lo único que se logra hacer es entrenar al niño a producir sonidos mecánicos que no representan ningún significado para él, al no poder escucharlos o verlos, y aunque es común escuchar que el niño sordo es ‘sordo’ pero no ‘mudo’, considero que el desarrollo del lenguaje en un niño sordo no debe ser estimulado y evaluado enfocado en su producción, sino más bien por su forma y proceso de adquisición y aprendizaje que finalmente lo lleven a una comprensión significativa y funcional del lenguaje. No obstante, la corriente oralista ha buscado de manera incansable métodos, técnicas, e intervenciones como las que mencionan Muros Jiménez (1998), Torres Monreal

et al. (1999) y Álamo Pulido et al. (1998) en la sección 2.4.2, como parte de una estimulación temprana y auditiva para lograr la oralización, aunque estas técnicas por obvias razones parecen ser más útiles y funcionales a largo plazo en sordos moderados y leves.

Por otro lado y en base a las entrevistas con la Mtra. Alonso y Lic. Puerto, el papel de los maestros como entes activos dentro del método IGEH se basa en los siguientes lineamientos, mismos que a la vez fueron interpretados bajo algunos de los principios de los programas de estimulación y desarrollo del lenguaje en habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales para sordos que se describen en Álamo Pulido et al. (1998), Monfort y Juárez (1987, en Álamo Pulido et al., 1998) en la sección 2.4:

- Facilitadora para que los niños entiendan poco a poco la metodología y su función y el de coordinadora con los padres para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños.
- Trabajar el método IGEH de manera sistemática y jerarquizada yendo de lo más simple a lo más complejo, de lo individual a lo general, de lo presente a lo ausente, de lo concreto a lo abstracto, y respetando los lineamientos de cómo usarlo en cada ejercicio y corregir al instante de manera directa o por modelación o imitación (Para ver como se usa el método IGEH junto con los materiales, ir a la siguiente pregunta de investigación de esta misma sección)
- Evaluar el trabajo del niño sordo diariamente mediante ejercicios de producción y comprensión de oraciones utilizando las claves en el pizarrón, comprobando la comprensión oral por medio de la petición de

acciones donde se lleve a cabo la lectura labio-facial, la agrupación de vocabulario dentro de campos semánticos mediante ejercicios de separación, inclusión, relación, además del uso de sinónimos, antónimos, homónimos, etc., ejercicios de discriminación e identificación entre sonidos diferentes utilizando claves, panderos, campanas, tambores, etc., ejercicios de vocalización y estimulación vibro-táctil señalando el punto y modo de articulación.

- Estimular constantemente los mecanismos para la percepción y producción del lenguaje oral (respiratoria, auditiva, fonadora, articuladora y expresiva).
- Presentar, utilizar, relacionar, y aumentar el nivel de vocabulario y las familias semánticas, y utilizarlas de manera inmediata para que el niño lo comprenda mejor.
- Enseñar a los niños a guardar equilibrio entre silencio y el escuchar, ayudarlos a centrar la atención, corregir de manera inmediata después de algo incorrecto, repasar constantemente lo visto anteriormente en cada clase, efectuar sesiones de corta duración pero con intensidad y significación, ampliar el conocimiento desde lo que conoce el niño en cuanto a información, vocabulario y sentido semántico.
- Utilizar siempre la imagen y la percepción visual como otro medio de comunicación, expresión y comprensión adicional a la verbal. La maestra tiene que hacer todo visualmente atractivo y explícito para el niño.
- Propulsar el razonamiento, la organización de conceptos y activar la memoria a corto plazo y la de largo plazo, la percepción del tiempo, por

medio de asociaciones lógicas y gramaticales, buscar diferencias y semejanzas, categorizar, etc.

- Motivar a los niños constantemente para que todos hablen a través de reglas que promuevan el uso de la lengua oral dentro del salón de clases, entre las que predomina el no utilizar la escritura hasta después de que hayan comprendido y expresado oralmente la estructura vista y el vocabulario específico, además el de no utilizar señas.
- Ser constante y firme con el método IGEH a la par de considerar los diferentes estilos de aprendizaje para entonces llegar a la comprensión o fijación de un concepto o estructura sintáctica deseada mediante ejercicios de repetición, o actividades al aire libre como salir de excursión, cocinar, mezclar pinturas, trabajar con semillas y legumbres para trabajos manuales, actividades de respuesta física, utilizar revistas, cuentos, expresión corporal y facial, etc.
- Asesorar a los padres de familia en cómo trabajar con los niños en casa, además de pedirles constantemente que trabajen en casa lo aprendido y lo que se le encargue de tarea.
- Capacitarse constantemente en los cursos que se ofrezcan para trabajar con el método IGEH para asistir a las diferencias individuales y limitaciones agregadas. Querer a los niños, no tener lastima sino amor, tener el compromiso de sacarlos adelante y tener paciencia. Para ello, se necesita mucha capacitación en educación especial ya que siempre se tienen casos con diferencias asociadas.
- Tener el compromiso de trabajar con los niños sordos utilizando la paciencia y el amor hacia ellos. Nunca tenerles lastima sino siempre el

compromiso de sacarlos adelante y fomentar el 'es capaz', para que el niño se vuelva auto-suficiente e independiente en el mundo oyente.

Para comenzar a analizar los anteriores lineamientos, quiero agregar lo que logré percibir en las entrevistas con las 16 madres en donde yo les pregunté cuál fue la primera impresión que tuvieron del método IGEH usado por la Lic. Puerto durante la terapia del lenguaje. La mayoría de las respuestas se enfocan en opinar acerca del desempeño de la Lic. Puerto. Algunas de sus impresiones al respecto fueron (Apéndice 6, pregunta 3.3): “me impacto su manera de hablar, me hizo entender que mi hijo era sordo no mudo, sus exigencias son necesarias, es muy dedicada, me gusto que la maestra nos integrara a la terapia, antes solo eran ejercicios motores y con ella son ejercicios de lenguaje, es exigente por que no permite las señas, aprende más en una hora con ella que un día en la escuela, es exigente y eso hace que hablen, ella nos va enseñando, es importante la dedicación, que no hubiera señas me impresionó pero con practica todo empezó a funcionar”. Estas respuestas nos dan el ejemplo del impacto que tiene la maestra no sólo en los niños, sino también en los padres, al ser ella un modelo de cómo actuar, enseñar y trabajar con sus hijos sordos. Más aún y de acuerdo con los lineamientos del papel del maestro que utiliza el método IGEH, se puede entender que el maestro representa una de las esquinas angulares entre la relación Niño – Maestro – Padre, y que por lo tanto funge como uno de los primeros contactos que tienen los padres para encontrar soluciones a la situación de su hijo. Es así como me doy cuenta que el maestro pasa a tener el papel de 'autoridad de poder y de saber' para el padre de familia y que por lo tanto lo tanto, lo que la maestra diga, recomiende, explique y asesore a los

padres, tendrá de manera positiva o negativa un fuerte impacto y dejará huellas duraderas en el padre de cómo percibirá la sordera de su hijo y que ideas y maneras de trabajar finalmente establecerá respecto a su educación.

Por consiguiente, el hecho de que dentro del papel de la maestra que maneja el método IGEH este el lineamiento de 'no utilizar las señas dentro del salón de clases' repercute mucho en la decisión del padre en buscar como iniciar su uso o seguir permitiendo que el niño las use o no, ya que si la figura de autoridad que representa el maestro indica que el niño no debe de usarlas, entonces se manda la indicación a los padres de que las señas, y por ende la lengua de señas, no tiene la importancia o un papel significativo dentro del desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas del niño sordo. No obstante, encontré que 9 madres están a favor de que su hijo use o aprenda a señar y a 8 madres les gustaría aprenderlas por razones como (Apéndice 6, pregunta 9.5 y 9.7): "es divertido para los niños, son necesarias ya que hay comunidades donde solo hay sordos, son útiles para comunicarse entre los sordos, quisiera que mi hijo las aprendiera, son útiles para comunicarse, sería más fácil para mi enseñarle cosas [refiriéndose a tareas diarias], para entender que dicen entre ellos, me interesa el lenguaje [señado], para aprender [refiriéndose algo nuevo], para apoyar a mi hija, para que no se burle mi hija de mi [por no saber señas] ", así como 6 madres que están totalmente en contra de que sus hijos usen señas, además de que no les gustaría aprenderlas por razones como (Apéndice 6, pregunta 9,5 y 9,7): "si puede hablar pues que mejor hable, no les entiendo [las señas], que se oralice primero, no hay mucha gente que las use, la mayoría de la gente habla, quiero que pueda interaccionar con los demás hablando, prefiero que hable, siento que no lo apoya

por que lo limita [refiriéndose al uso de las señas], por que ellos [los sordos] lo prefieren ya que es más fácil que hablar y eso no me gusta, no tendría luego como obligarlo a hablar, no creo poder aprenderlas, no tiene caso, si mi hijo no las sabe no tengo por que aprenderlas". Más aún, dentro de la misma entrevista y de manera interesante, 11 de las 16 madres me comentan que su hijo aprendió y utiliza las señas con sus mismos compañeros sordos en la escuela (Apéndice 6, pregunta 9.1 y 9.4). Por esta razón, todas estas reacciones me llevan a pensar que si el método IGEH busca desarrollar el lenguaje oral bajo las premisas de activar y desarrollar los sistemas cognitivos del niño utilizando experiencias que le provoquen un aprendizaje significativo y en donde se de un enfoque integral de los diferentes métodos y técnicas e intervenciones utilizadas para la oralización del sordo, debe entonces enfocarse más tanto en la producción del lenguaje como en el proceso de su aprendizaje y adquisición desde el punto de vista del niño sordo, y no del niño oyente ni del adulto. Ello, por que aún cuando el habla o la producción oral es importante para la comunicación y forma parte del lenguaje oral, no hay que olvidar que solo es una modalidad de el lenguaje, no la base ni el constructo significativo de éste y el hecho de que el niño sea sordo, y por lo tanto se le dificulte la vocalización y percepción auditiva de una lengua, no es sinónimo de que no tiene lenguaje- recordemos los hitos de desarrollo lingüístico de los sordos previo a la producción- (Hoff, 2005 & Gallego Ortega, 1998), o que no puedan adquirirlo naturalmente (a diferencia de aprenderlo artificialmente o instruídamente dentro de un salón de clases). El niño sordo debe tener la oportunidad de adquirir [naturalmente por medio de exposición] su lenguaje, y no simplemente de aprenderlo [artificialmente por medio de instrucción], además de que esta adquisición y aprendizaje, lo hace

de manera diferente a los oyentes, es decir, por medio de la percepción visual principalmente, lo que nos lleva entonces a la opción de la lengua de señas. Esto es, si exponemos a un niño sordo a un ambiente donde hay otros sordos, entonces es completamente natural entre ellos el utilizar no la voz, sino sus manos, extremidades, sus expresiones faciales, etc., para comunicarse a través de señas caseras o espontáneas. Del mismo modo, ellos al no contar con un sistema lingüístico establecido y significativo para ellos, es común observar que en cuanto conviven con alguien que se expresa en una lengua de señas ya establecida, poco a poco se dan cuenta de cómo funciona el sistema y que señas son para qué, cómo se forman, cómo se usan, y cómo se juntan para formar oraciones, etc., hasta que ellos mismos la abstraen por medio de las interacciones, la generalizan, la enriquecen con sus propias construcciones, y por lo tanto se dice que las adquieren como un sistema lingüístico completo, tal y como sucede con la lengua oral que adquieren los niños oyentes (Hoff, 2005). Por lo tanto, ¿por qué negarle al niño sordo que utilice las señas como puente de comunicación para comprender o expresar lo que su oído y habla no le permiten en determinado momento? Si el papel del maestro IGEH es el de guiar e informar a los padres en cómo entender y trabajar con los niños, ¿Por qué resistirse a este tipo de información para que el padre tome la elección enfocada no en lo que más necesite él como padre, sino en lo que más necesite su hijo sordo? y de esta manera no le sea impuesta una decisión o única opción al padre, misma que como hemos visto en las entrevistas, no termina de entender el por qué no o por que sí de la lengua de señas así como función de el lenguaje en el niño sordo.

Igualmente, las entrevistas con las maestras y con las madres me llevan a tener algo en claro y que explica el desfase entre lo que se necesita, se tiene, y se trabaja por las dos partes, es decir, es evidente que la necesidad inmediata tanto de los padres como de los hijos es la comunicación entre ellos, mientras que el objetivo de la escuela es que el niño aprenda una lengua oral para entonces poder tener acceso a los conocimientos académicos de las escuelas oyentes, pero entonces, ¿y el niño sordo?, ¿dónde quedan sus necesidades y derechos entre ellos el de adquirir un lenguaje práctico, funcional y significativo que pueda aprender de manera natural y así usar con las personas que más relevancia tienen dentro su desarrollo infantil que son sus padres y compañeros? ¿Dónde quedan los lineamientos constructivistas de aprendizaje del lenguaje bajo los enfoques de Vigotsky (Bampa & Zgryzek, 1998), Piaget (Hoff, 2005) y Bruner (1983) en la sección 2.2, en los se basa el método IGEH para desarrollar experiencias cognitivas que ayuden a estimular las habilidades cognitivas previas al desarrollo propio del lenguaje, y que serán forjadas no sólo por la formación de los sistemas funcionales del lenguaje como su gramática y léxico, sino también por la actividades en donde el niño pueda interaccionar con el ambiente y con otras personas utilizando tanto estas habilidades como su propio lenguaje?. Al respecto y como nos explica Sánchez Segura (1998) y Domínguez Martín et al (1998), los programas específicos para sordos actuales deben contemplar lineamientos que han demostrado en la practica ofrecer resultados completos, y no simplemente satisfactorios, bajo objetivos claros y reales sin tener que llegar a los extremos o tomar un determinado partido entre oralismo y manualismo, sino un programa que se centre en el alumno y sus necesidades y habilidades, y no en sus deficiencias o

limitaciones aprendidas, donde se tenga oportunidades para todos, y dentro de estas oportunidades se encuentra la de que el sordo profundo tenga acceso y uso a una lengua de señas, para de esta forma cubrir las necesidades inmediatas y activar las habilidades innatas del niño en lenguaje y cognición, tomando en cuenta sus conocimientos previos e integrando todo lo anterior y buscando las estrategias pertinentes a cada caso para alcanzar el objetivo académico y comunicativo de enseñarle el lenguaje oral.

Por lo tanto, el maestro de lenguaje para el niño sordo, especialmente en el caso de los sordos profundos, debe comprender que es imperativo tomar en cuenta el bagaje lingüístico y comunicativo del niño para utilizar esto en beneficio del objetivo que el maestro se plantee. En lo tocante al lenguaje, sabemos que no basta simplemente con verlo como un conjunto de estructuras simbólicas con significado agregado que se aprende de manera mecánica. El lenguaje también es representante del pensamiento, sentimiento y necesidad humana de comunicar y entender algo, además de que la mayor parte del aprendizaje lingüístico del niño se debe a las interacciones sociales y comunicativas junto con el descubrimiento de su ambiente. Entonces, como nos presenta Muros Jiménez (1998), el papel que desempeñan el maestro y autoridades educativas dentro del método IGEH como parte de un programa educativo de integración para el niño sordo con enfoque oralista, debe evaluar constantemente la efectividad de sus métodos e intervenciones, así como considerar los beneficios de las corrientes paralelas de comunicación, aprendizaje y educación para enriquecerse, y a la vez, guiar a los padres oyentes de niños sordos en su continua capacitación y actualización para

apoyar el lenguaje, la educación, formación y aprendizaje de su hijo de la mejor manera posible.

Finalmente, en relación al estudiante, y de acuerdo con la Mtra. Alonso y la Lic. Puerto dentro del método IGEH, su papel es fundamental y se plantea del modo siguiente:

- el niño sordo es *capaz* de entender, producir y aprender el lenguaje oral mediante métodos, intervenciones especiales, maestros especialistas y la involucración activa de los padres para que apoyen su desarrollo y aprendizaje.
- el niño es sordo, no mudo.
- el niño tiene la responsabilidad y habilidad de aprender un lenguaje oral para valerse por si mismo y así lograr tener acceso a la información para cursar sus estudios académicos en escuelas regulares, volverse auto-suficiente, para no aislarse y lograr defenderse, integrar y poderse comunicar dentro del mundo oyente.
- El niño sordo tiene la responsabilidad de asistir a sus clases, de asistir a las terapias trayendo siempre su material con las claves de estructuración y las tarjetas de vocabulario, además de una libreta especial para la terapia del lenguaje donde se trabaja el método IGEH. La libreta debe ser dividida en cuatro partes: vocabulario / campos semánticos, estructuración de enunciados, dictado y órdenes, y al final una sección donde se practican los posesivos, la ubicación con el contexto, preguntas abiertas y reflexivas.

Para analizar los respectivos lineamientos, quiero comenzar con las respuestas que me dieron las madres dentro de la entrevista en donde les pregunte qué problemas o limitaciones tenía su hijo debido a su sordera, y dentro de las respuestas se encuentran (Apéndice 6, pregunta 1.6): “falta de seguridad, exceso de protección, dificultad para conjugar verbos, cohibición, la gente lo limita, no entiende que pasa en la televisión, no se puede comunicar bien, se aísla de las demás personas, timidez, dificultad para hablar con la gente, falta de interés, juega más con juegos de mesa, inquieta y necia, no come con sus hermanas por ellas hablan al comer, cuando no entiende algo se lo escribo”. De la misma manera, les hice otra pregunta relacionada con la anterior en donde les pido que me digan de qué manera les ha ayudado la terapia del lenguaje utilizando el método IGEH, y en general lo que me respondieron fue (Apéndice 6, pregunta 3.10): “ habla más, pone más atención cuando se le habla, ya platica conmigo, se da a entender, habla mejor, ya le puedo dictar y ella lo escribe, era muy rebelde y ahora pone atención cuando le hablan, ya pronuncia palabras largas, esta más motivada en hablar, tiene más ganas de aprender, ahora ya quiere leer, ya dice palabras completas, ya no grita tanto y ya me pide las cosas, se suelta más para hablar, ya no trata de sacar el aire por la nariz.” En base a estas respuestas y revisando los lineamientos del papel que juega el niño sordo en el método IGEH me doy cuenta que efectivamente el niño es capaz de aprender y comprender un lenguaje oral ya que de acuerdo con los padres el niño ha mejorado en su producción y comprensión oral, y por lo tanto, esto muestra que no es mudo, además de que varios padres comentan que han logrado comunicarse con su hijo y que éste los comprenda, lo cual es un logro para ellos muy importante. No obstante, tomemos en cuenta que estos padres y sus hijos tienen en promedio de 2-3 años trabajando y siendo

escolarizados utilizando el método IGEH, y que antes de este programa, los niños estaban en programas de educación especial donde no se manejaba la estructura del método IGEH y de acuerdo con las mamás, sólo 6 de los 16 niños recibían terapia del lenguaje particular bajo otros métodos de estimulación. Por lo tanto el impacto que ha tenido el uso del método en el niño al tratarse de un método específico para trabajar la reestructuración y fonación de las palabras, es evidente y significativo dentro del tiempo que llevan trabajando con el método, y en comparación de cuando comenzaron que en total no son más 3 años, y por esto, es relativamente muy poco tiempo el que llevan. Entonces, es un hecho de que el niño sordo es capaz y hábil para aprender una lengua oral y lo puede hacer, y así lo afirman las respuestas de las madres previamente citadas así como los estudios descritos por Arroyo González (1998), en la sección 2.4.2 en donde se ha observado que los niños sordos y oyentes tienen la innata predisposición para adquirir y aprender un lenguaje oral. A pesar de todo, y este es un punto importante encontrado en estos estudios, debido a la limitación perceptiva-auditiva de los niños sordos, los elementos y habilidades de la comunicación oral toman más tiempo en desarrollarse ocurriendo en varios casos la difícil y casi imposible adaptación total de algunos esquemas lingüísticos orales para la producción, vocalización oral, estructuración gramatical y morfosintáctica lo más estándar o nativo posible debido a la fosilización (Hall, 2006) de algunos de estos esquemas, y a la edad o motivación del niño en el momento de aprender.

Otra cosa importante a considerar respecto a este mismo punto y basado en el trabajo de Bamba & Zgryzek (1998), es que debido a que el proceso de

oralización de los sordos es largo y requiere de mucha atención y dedicación por parte del niño y de los padres para lograr el objetivo que se plantea, se corre el riesgo de que después de mucho tiempo de entrenamiento bajo estos métodos el niño que se convierte en adolescente y posteriormente en adulto joven, deja de interesarse o la motivación decrece por seguir este entrenamiento de oralización al ser un proceso muy largo, repetitivo y mecánico, y entonces, llegue a un punto en el que sólo tomará del entrenamiento lo que le es útil y significativo para su lenguaje, que en este caso sería la comprensión y expresión por medio de la escritura.

En la siguiente pregunta de investigación, se describe en que consiste el método IGEH en cuestión a sus materiales o instrumentos y como se trabajan con ellos, así como que objetivos tienen cada uno incluyendo las claves de estructuración sintáctica, claves de visualización fonética, y como se trabaja utilizando los campos semánticas y para el desarrollo y comprensión de vocabulario.

4.1.3 ¿CUÁL ES EL METODO IGEH Y TÉCNICAS-ACTIVIDADES ESPECÍFICAS (MATERIAL, ACTIVIDADES, PROCEDIMIENTO) UTILIZADAS EN LA TERAPIA DEL LENGUAJE DEL CAM DE LA CD. DE PUEBLA?

De acuerdo con las entrevistas a la Mtra. Alonso y la Lic. Puerto, el método IGEH tiene un enfoque generalmente oral donde se maneja como base lo que es entrenamiento auditivo y de vocalización, el desarrollo de vocabulario, la estructuración sintáctica del español, junto con actividades que permitan la contextualización y fijación de este aprendizaje en la vida diaria del niño para

que cuando llegue el momento de exponerlo e involucrarlo en la escritura y lectura, lo haga de manera comprensiva, todo esto auxiliándose de un método simbólico de representación visual de los elementos que estructuran los sistemas funcionales del lenguaje como lo es método IGEH. Por otro lado, la Lic. Puerto, me indicó que la terapia del lenguaje que ella ofrece en el CAM de la Cd. de Puebla, lo hace con el objetivo de que los niños sordos que son escolarizados utilizando el método IGEH en sus escuelas de integración, puedan fijar y seguir practicando lo que ven en clase; en cuanto a que comprendan las diferencias de la estructura de una oración, sabiendo esperar y usar un QUIEN de un QUE, un CUANDO de un DONDE, entender la función del verbo, aumenten su vocabulario, y reciban la estimulación y entrenamiento auditivo-oral para percibir y emitir los sonidos que les permitan producir las sílabas que forman a las palabras. También, me explicaba que al inicio de la terapia se hace una evaluación basada en la lectura-labio facial, la estimulación auditiva y vibro-táctil, para finalmente llegar a la producción oral utilizando imágenes de vocabulario y así observar cuáles son los fonemas y sílabas que se le dificultan al niño, así como el vocabulario que reconoce y puede vocalizar. Después, se le hace una evaluación en cuanto a su comprensión y expresión de formación de enunciados en español utilizando el método IGEH, así como el uso de campos semánticos para conocer como agrupa y conceptualiza el vocabulario que se le presenta, y en base a toda esta evaluación es como comienzan las terapias del lenguaje, teniendo ya una idea de qué y desde dónde comenzar a trabajar en cada sesión. Lo importante de la terapia del lenguaje, me continuaba explicando, es que se entrene e involucre a los padres durante la terapia para que aprendan y practiquen junto con su hijo,

y de esta manera sepan cómo apoyarlo con el método IGEH en la casa o en la calle para la comprensión o comunicación de lo todo lo que hacemos cotidianamente.

Otro objetivo de la terapia es que el niño pueda practicar y comprender pronunciaciones específicas (fonemas, diptongos, fonemas compuestos) mediante la lectura de labios, la estimulación auditiva, la práctica fonológica, ejercicios de respiración, aprendizaje de vocabulario funcional (verbos conjugados en pasado, presente y futuro, artículos, números, preposiciones, sustantivos, pronombres, adjetivos, conectores), y estructuración sintáctica (formación de enunciados utilizando diferentes claves como guías). En un principio de la terapia, el vocabulario manejado tiene que ser lo más general y funcional posible para la vida de un niño, y las palabras utilizadas tienen que ser de/con un máximo de 4 sílabas (e.g. cho-co-la-te), para después ir introduciendo palabras más complejas y conceptos más específicos.

Para lograr el objetivo de la estructuración gramatical de oraciones, se utilizan las claves condicionantes, o lo que ellos llaman 'claves'. Las claves son carteles de colores específicos donde aparecen palabras que guían al niño a formar sus oraciones. Las claves no son preguntas (por lo tanto no se acentúan), sino son sólo esquemas o guías visuales que ayudan al niño sordo a estructurar sus oraciones en español de una manera gramatical. Las claves visualmente son tarjetas rectangulares de un color distintivo cada una en la que se escriben guías como: 'CUANDO'- y para esto se utilizan unas 'flechas

verdes' que indican hoy (↓), ayer (←) , mañana (→)-; 'QUIEN' (se refiere a personas y se utilizan dibujos, recortes o fotografías); después viene la acción que se maneja oralmente con la pregunta '¿qué hace?', pero su clave es una 'flecha verde' que se posiciona según el tiempo verbal que se indique, en pasado (←) , presente (↓), futuro (→), y la acción específica se visualiza con un dibujo o recorte; 'CUANTO' (para indicar cantidades, números mediante dibujos o recortes); 'QUE' (lo que indica el objeto directo de la oración, y este se visualiza con diferentes recortes o dibujos de vocabulario dentro de los capos semánticos vistos); 'COMO' (lo que indica principalmente adjetivos como colores, formas, temperatura, sabor, estatura, etc, y se visualiza con recortes o dibujos); 'DONDE' (para indicar un lugar específico, y se visualiza con recortes o dibujos); 'PARA QUE' y 'POR QUE' (lo que sería ya el objeto indirecto de la oración, e indica principalmente razones, sin embargo, estas dos últimas claves no fueron usadas por la maestra durante las observaciones). Las claves se muestran en la siguiente Figura 7 en sus respectivos colores y orden (Nota: Los círculos negros y verdes se explican en el siguiente párrafo):

Figura 7. Claves de Estructuración Sintáctica del Método IGEH

Quando	Quien	← ↓ →	Cuanto	Que	Como	Donde	Porque	Para que
←		←	1					
• •	•	• •	• •	• •	• • •	• • • •		
a-YER	YO	co-MÍ	U-na	TOR-ta	DE ja-MON	EN LA es-CUE-la		

Al principio de la terapia se omite la escritura (a excepción de los títulos de las claves de QUE, QUIEN, DONDE, etc., para la estructuración de













oraciones), ya que la maestra tiene la idea de que si usamos letras el niño fácilmente puede leerlas y darnos una respuesta aceptable, aun cuando no estemos seguras de qué en realidad está entendiendo lo que significa eso que está leyendo. Por otro lado, esto también se hace como manera de estimulación oral-auditivo hacia el niño ya que otro de los objetivos de la terapia es la oralización y estimulación de los restos auditivos del niño. Así mismo, la terapia se complementa con el manejo del habla, señas caseras o espontáneas, objetos, reacciones faciales, lectura de labios, ejecución física de acciones, dibujos, recortes de objetos y acciones. Todo el vocabulario manejado (personas, cosas, comida, adjetivos, acciones o verbos) se trabaja por medio de imágenes y dibujos. Las palabras funcionales como artículos determinados e indeterminados (el, la, las, los, un, una), conectores y preposiciones (y, con, para, en, etc.) se manejan en forma de figuras circulares de cartulina color verde de un solo tamaño y se manejan junto con los círculos negros. No obstante, los círculos negros llamados 'ritmos' representan la pronunciación y segmentación silábica de las palabras. Los 'ritmos' son figuras circulares de cartulina color negro e indican la sílaba tónica (círculo grande) y las atónicas (círculo pequeño) de las palabras, para de esta manera hacer visual a los niños el dónde se pone más énfasis en la pronunciación de una palabra, a la vez que ayuda al niño a ver de cuantas sílabas o producciones esta compuesta la palabra de tal imagen que se le presente (ver Figura 7 y 8, p. 177 y 179).

Respecto al aspecto de oralización o vocalización *per se* del método IGEH, este lo hace por medio estímulos visuales como figuras en forma de

círculos de dos tamaños diferentes los cuales les llaman ritmos y sirven para representar el número de sílabas que tiene una palabra y de acuerdo al tamaño del círculo, la intensidad con que se pronuncia cada sílaba (ver Figura 8, p. 179). Estos ritmos sirven para que el niño pueda visualizar el número de producciones o sílabas que tiene cada palabra. Por ejemplo, si le presentas una manzana y se la enseñas enfatizando en la producción verbal u oral de la palabra correspondiente, puede ser que solo te perciba 'ma' o 'aa', ya que es la información visual que logra obtener a través de la lectura labio-facial. Pero si le muestras visualmente que manzana tiene tres sílabas mediante la presentación de tres ritmos, siendo el ritmo de en medio el más grande por ser la sílaba con mayor entonación, entonces el niño va aprendiendo que se deben hacer 3 producciones en man-za-na. Entonces basándose en las sílabas, se hace un trabajo de producción verbal usando los ritmos como pistas, ejercicios de modo de liberar el aire y posición de la boca, lengua y dientes, en otras palabras una terapia para la fonoarticulación. Después, se les presenta la palabra escrita y así se va trabajando. Por lo tanto, es comprensible y previsible que al principio sólo diga 'a-a-a', y después, 'ma-a-a' y, así sucesivamente hasta que produzca 'manzana', pero lo importante es, que sepa que son tres sílabas. Sin embargo, la metodología en sí no exige que el niño tenga una producción oral precisa, ya que de acuerdo con la Mtra. Alonso se parte del respeto al niño sordo y comprendiendo sus limitaciones auditivas, no se busca que sea una copia del oyente, más bien, lo que se espera y se trabaja es que el niño tenga las oportunidades y estimulación posibles para aprender el español en todas sus modalidades.

Los ritmos también se practican por medio de las manos. Por ejemplo, el uso de una palmada (juntando las dos palmas de las manos) indica una sílaba tónica, representada visualmente por un círculo negro grande, y el dar un golpe con los dedos índice y medio juntos de una mano sobre la palma de la otra mano indica una sílaba atónica representada visualmente por un círculo negro pequeño. Ver el ejemplo en la Figura 8:

Figura 8. Claves o 'ritmos' para la Pronunciación de las Palabras

					
					
LA	CA-sa	DE	Pa-ME-la	ES	a-ZUL

La escritura de la oración en este caso se realiza una vez que los niños den muestras de entender, oralizar y construir las oraciones con los dibujos y los ritmos. Cuando los niños ya manejan bastante vocabulario, se sustituyen los dibujos, símbolos y círculos verdes por la escritura alfabética, pero aún se mantienen los ritmos o círculos negros para seguir practicando la pronunciación como parte del objetivo de oralización.

Para los objetivos de oralización pura de la terapia, se inicia con la presentación del abecedario para visualizar los fonemas aislados, y después formar sílabas con esos fonemas y así practicar la articulación de estas por medio de lectura-labio facial y estimulación vibro-táctil. Después, las sílabas son incorporadas a palabras que representen vocabulario útil para el niño, utilizando los ritmos de pronunciación y dibujos o recortes que representan dicha palabra. Todo se tiene que contextualizar con la vida diaria del niño, sin

embargo, se utilizan en esta primera parte vocabulario bisilábico y trisilábico, donde el fonema y sílaba en cuestión se practique en las tres posiciones silábicas (comienzo, centro, final) para que el niño identifique y practique su articulación. En conjunto, se tiene que practicar ejercicios de respiración y exhalación de la corriente de aire (por la nariz para un sonido nasalizado o por la boca para un sonido más oral), el punto y modo de articulación (lengua, labios, dientes, paladar, así como estrechamiento, apertura y cierre de los puntos de articulación), de sonoridad (fuerte, suave, alto, bajo, sonoro, sordo), y en general de estimulación auditiva. Para llevar acabo este entrenamiento, la maestra realiza actividades de estimulación vibro-táctil y facial, utilizando diferentes partes del cuerpo para indicar la articulación, la sonoridad, la respiración y exhalación del aire para la pronunciación de una sílaba específica.

Por otro lado, para ejemplificar los ejercicios de vocalización donde se trabajen la entonación de manera visual, la maestra utiliza dos recursos: A) letras grandes o en mayúscula indican una entonación fuerte, y letras pequeñas o minúsculas indican una entonación más suave; B) junto a una letra o sílaba se coloca una flecha que señalando hacia arriba indica un sonido alto, y una flecha hacia abajo indica un sonido bajo. Se practica la sonoridad, entonación y articulación de los fonemas aislados representados por medio del abecedario; después se agrega el fonema en sílabas donde se practique con las 5 vocales, por último, se busca vocabulario que tenga tales sílabas en las diferentes posiciones. A continuación se presentan Figura 9 y 10 para visualizas cómo se trabaja en la terapia la vocalización de fonemas y sílabas:

Figura 9. Ejercicio de Vocalización de Fonemas









a	A a	a↑ a↓
		
a-VION	CA-sa	a-RA-ña
• ●	● ●	• ● ●

Figura 10. Ejercicio de Vocalización de Silabas

ma me m mi mo		M m
-----------------------------------	--	-----

MA	MA-no ● ●	
ME	ME-sa ● ●	
MI	mi-EL ● ●	
MO	MO-ño ● ●	
MU	mu-ÑE-ca ● ● ●	

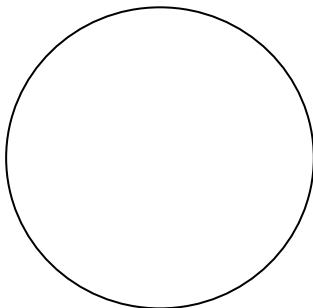
Otro aspecto que se practica en esta terapia es la asociación de vocabulario a campos semánticos. Para estos ejercicios, el niño primero tiene

que identificar el vocabulario con su imagen, después asociarlo a un campo semántico y posteriormente practicar su pronunciación con el uso de los ritmos. Algunos de los campos semánticos más comunes y útiles para los niños son: verbos / acciones, familia, amigos, colores, sabores, bebidas, frutas, verduras, transportes, emociones, partes del cuerpo, partes de la casa, partes del carro, útiles escolares, comida, juguetes, números, expresiones de uso común, vestuario / ropa, enfermedades, plantas y animales, la ciudad, la escuela, la feria, dulces, profesiones, estados del tiempo, etc. Hay que recordar que el vocabulario utilizado en un principio tiene que ser corto (máximo 3-4 sílabas), concreto, no ambiguo, y funcional para la vida diaria del niño.

Un ejercicio de asociación al campo semántico de vocabulario utilizando la clave 'QUE' es el siguiente:

Figura 11. Ejercicio de Agrupación en Campos Semánticos

FRU- tas






En el diagrama anterior, el niño tiene que escoger cuales imágenes cuáles pertenecen al grupo de frutas y ponerlas dentro del campo semántico. Una vez escogidas, el niño tiene que establecer o señalar los ritmos

correspondientes a cada imagen y pronunciarlas como se muestra en la Figura 12:

Figura 12. Ejercicio de Asignación de ‘Ritmos’ al Vocabulario

Aprendido

		
● ● ●	● ● ●	● ●
PLA-ta-no	na-RAN-ja	me-LÓN

Otro ejercicio de asociación para practicar cantidades y números, bajo la clave ‘CUANTOS’ como muestran las Figuras 13 y 14:

Figura 13. Ejercicio para Practicar Cantidades en Conceptos con la Clave ‘Cuantos’.









		
● ●	● ●	● ●
MU-chos	PO-cos	NA-da

Figura 14. Ejercicio para Practicar Cantidades en Números con la Clave ‘Cuantos’.

		
3 ● ●	5 ● ●	2 ● ● ●
3 CA - rros	5 BI - cis	2 pa - TI - nes





Después, el vocabulario trabajado se utiliza para estructurarlo en enunciados simples utilizando el resto de las claves. Por ejemplo, en base a los dibujos el niño debe ordenarlos según la estructuración correspondiente, y después se le pide que ponga los ritmos correspondientes y que lo vaya pronunciando. Dependiendo del dominio que ya tenga el niño respecto a la estructuración, se le puede pedir que vaya poniendo los ritmos al mismo tiempo que va estructurando como muestra la Figura 15:

Figura 15. Ejercicio de Estructuración y Vocalización

Quien	↓	Que
		
● ●	● ●	●
ma-MA	DA-me	PAN

Más tarde, en base al avance del niño, se va complicando la estructuración y el uso de vocabulario. Para ello, se revuelven las imágenes, y se dejará que formen las estructuras que quieran usando ya conectores, y después, le tendrán que poner los ritmos respectivos, y al final, pronunciar la oración como lo muestra la Figura 16:

Figura 16. Ejercicio de Estructuración con Conectores.

Quien	↓	Que	Como
			
● ●	● ●	● ● ● ●	● ● ● ● ●
ma-MA	DA-me	U-na DO-na	De cho-co-LA-te

Para la estructuración, se puede comenzar con la imagen de una acción de alguien presente, por ejemplo, la madre toma una botella y bebe agua. Se la hace la pregunta al niño haciendo demostraciones físicas y visuales de tales preguntas, '¿Qué hace mamá? ¿Brinca, corre, toma?'. Una vez que el niño identifica la acción, se le pide que construya la oración haciéndole las siguientes preguntas: ¿Qué toma mamá?, ¿Quién toma agua?, ¿Cuándo toma mamá agua? Todo esto se hace con el auxilio de tarjetas donde se encuentran los recortes o dibujos del vocabulario y las claves de estructuración. Por ejemplo como muestra la secuencia de las siguientes Figuras 17, 18, 19 y 20:

Figura 17. Ejercicio de Estructuración Utilizando la Clave 'Verbo'

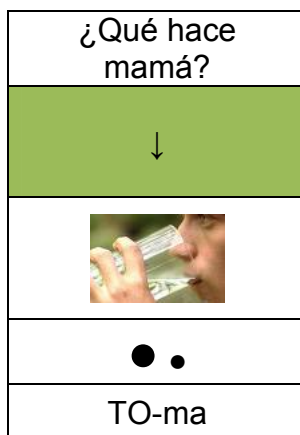


Figura 18. Ejercicio de Estructuración utilizando la Clave 'Que'

¿Qué toma mamá?



↓	Que
	
● ●	● ●
TO-ma	A-gua

Figura 19. Ejercicio de Estructuración Utilizando la Clave 'Quien'.




¿Quién toma agua?		
Quien	↓	Que
		
● ●	● ●	● ●
ma-MÁ	TO-ma	A-gua

Figura 20. Ejercicio de Estructuración Utilizando la Clave 'Cuando'.

¿Cuándo mama toma agua? ¿Ayer, hoy, mañana?			
Cuando	Quien	↓	Que

↓			
●	● ●	● ●	● ●
HOY	ma-MÁ	TO-ma	A-gua

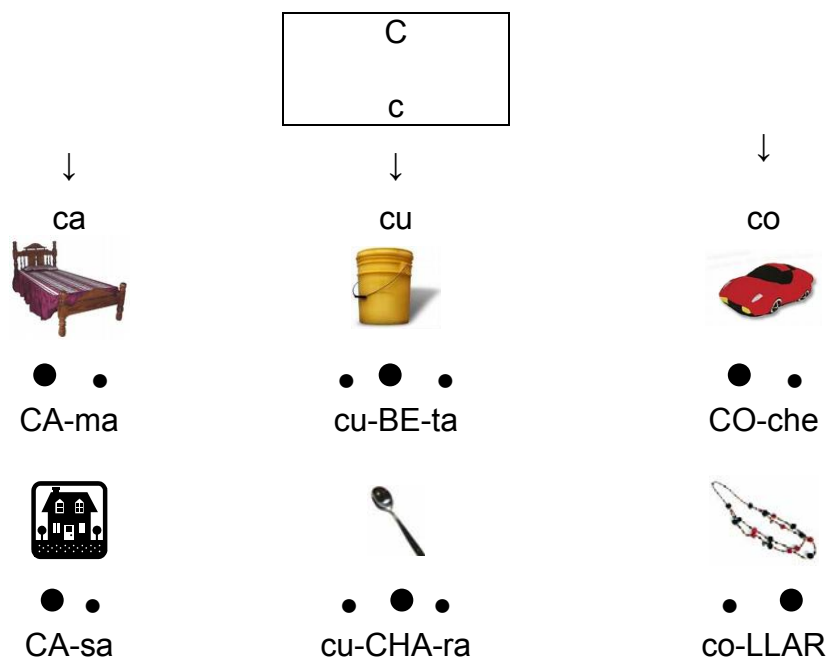
La Tabla 7 muestra los fonemas que más se practican en las tres posiciones silábicas si es posible: al frente, en medio, y al final.

Tabla 7. Fonemas Más Practicados en Diferentes Posiciones Silábicas.

“rr” y “r”	ratón, perro, carro, ropa, rosa, amarro
“ch”	cuchara, chocolate, leche
“s”	sopa, zapato, subo, muchos, escoba
“j”	jugo, jarabe, pájaro, giro, gelatina
“g”	goma, agua
“r”	cerdo, jugar, comer, pera
“ñ”	niño, niña, pañal
“ll”	lluvia, llanta, lleno, yoyo, llevo, desayunar
“t”	taco, tengo, ten
“p”	poco, papa, pelota, perro, pan
“m”	moño, mapa, melón
“b”	vaca, bolsa, burro, vaso
“f”	foco, fuerte
“n”	pelón, niña, nopal, enojado
“d”	dedo, dado, dormir, digo, dame
“l”	leche, limón, pelo, alzar, levantar, sal
“k”	queso, como, calor, poco, kilo, coco
“bl”	Blusa, hablo
“br”	Brincar, brazo
“fr”	Fresa, frío
“au”	jaula
“ei”	Peine
“ie”	Hielo, quiero

En la Figura 21 se muestra un ejemplo de cómo se trabaja con los fonemas y las sílabas utilizando los 'ritmos':

Figura 21. Ejercicio para Trabajar los Fonemas y Sílabas.



El siguiente vocabulario es el que más se utiliza en la terapia y se practica constantemente:

Vocabulario

Campos semánticos: familia y amigos, verbos / acciones, colores, adjetivos calificativos, bebidas, frutas, verduras, transportes, emociones, partes del cuerpo, partes de la casa, útiles escolares, comida, juguetes, números, expresiones de uso común, vestuario / ropa, enfermedades, plantas y animales, la ciudad, la escuela, la feria, dulces, profesiones, estados del

tiempo, etc. Las palabras con cuatro o más sílabas son solamente para niveles más avanzados.

Familia y amigos

Yo, Mamá, papá, hermano, hermana, abuelo, abuela, etc.

Verbos (conjugados primero en presente -> pasado -> futuro)

Lavar, comer, barrer, dar, estudiar, leer, hablar, dormir, bañar, escribir, cocinar, jugar, cepillar, peinar, vestir, estar, ser, tener, beber, tomar, dibujar, pintar, cenar, desayunar, mirar, llorar.

Colores

Verde, rojo, azul, rosa, amarillo, morado, gris, negro, blanco, anaranjado, café.

Adjetivos

Largo, corto, alto, bajo, grande, chico, sucio, limpio, caliente, frío, tibio, flaco, gordo, rico, pobre, feo, bonito, dulce, amargo.

Bebidas

Leche, jugo (de naranja, uva, pina, manzana), leche con chocolate, agua, coca, soda, café, agua de (limón, melón, sandía), coca con hielo

Frutas

Manzana, plátano, pera, fresa, melón, sandía, uvas, durazno, papaya, guayaba, piña, jícama, naranja, mango

Verduras

Tomate, lechuga, zanahoria, pepino, limón, elote, aguacate, papa, cebolla

Transportes

Carro, camión, bici, patines, patineta, moto, avión, barco, tren

Emociones

Feliz, triste, enojado, serio

Partes del cuerpo

Cabeza, pelo, ojos, nariz, boca, oreja, cuello, garganta, brazos, pecho, panza, piernas, rodillas, pies, dedos

Partes de la casa

Casa, puerta, ventana, patio, silla, mesa, sillón, cocina, estufa, refri, horno, plato, vaso, cuchillo, tenedor, olla, baño, taza, regadera, lavabo, closet, cama, sábana, cobija, almohada, tele, radio, computadora, teléfono

Útiles escolares

Lápiz, pluma, colores, cuaderno, libro, regla, sacapuntas, mochila, lonchera, calculadora

Comida

Sopa, pan, carne, huevo, ensalada, crema, leche, pasta, agua, chile, arroz, pescado, pollo, atún

Juguetes

Muñeca, carro, pelota, aro, robot, yo-yo, peluche, canica

Expresiones de uso común

Gracias, De nada, Por Favor, Adiós, Salud, ¿por qué?, ¿cuándo?, ¿Dónde?

Vestuario / Ropa

Camisa, blusa, pantalón, falda, calceta, zapato, tenis, chancla, gorro, sombrero, bufanda, guantes, vestido, cinturón, aretes, collar, pulsera, anillo

Enfermedades

Gripa, dolor de cabeza, dolor de panza, dolor de garganta, vómito, fiebre

Plantas y animales

Árbol, tronco, raíz, flor, pasto, plantas, perro, gato, pájaro, lagartija, caracol, rana, mosco, mosca, abeja, hormiga, bicho, elefante, león, tigre, caballo, burro, toro, mono, tiburón, pez

La ciudad

Calle, casas, edificio, carros, escuela, tienda, plaza, panadería, carnicería, papelería, hospital

La escuela

Salón, dirección, baño, patio, juegos, banca, pizarrón, gis, plumón, borrador, escritorio, directora, maestra, tienda

La feria

Juegos, payasos, circo, fiesta, globos

Dulces

Paleta, chicle, chocolate, papas, dulce, bombón

Profesiones/Oficios

Maestra, doctor, policía, veterinario, dentista, chofer, cocinero, carnicero, vendedor

Estados del tiempo

Hace frío, hace calor, hace viento, está lloviendo

Finalmente, en la siguiente pregunta de investigación se plantearon diferentes observaciones críticas con relación al uso y aplicación del método IGEH como método de enseñanza del español para niños sordos profundos en base a diferentes lineamientos de la lingüística aplicada y las premisas para la enseñanza-aprendizaje del lenguaje en la educación del niño sordo.

4.1.4 ¿Cuáles son las observaciones críticas de esta metodología y su aplicación como sistema alternativo y aumentativo de comunicación en comparación con las premisas establecidas para la enseñanza-aprendizaje y educación de los sordos y las teorías de la lingüística aplicada relacionadas con la enseñanza-aprendizaje del lenguaje?

Como hemos podido observar hasta el momento, y lo que yo puedo resumir, se estima que el método IGEH es un sistema de símbolos visuales para aprender la estructuración gramatical del español, el desarrollo léxico-semántica y la estimulación oral-auditiva para su percepción y expresión oral con el objetivo inmediato de que los niños sordos profundos puedan comprender y comunicarse en español, y el objetivo a largo plazo será el que tengan acceso a los conocimientos académicos, así como expresarlos, para así poder ser integrados y escolarizados en los programas de educación regular de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Entonces, de acuerdo a los programas de educación para sordos que describe Sánchez Segura (1998) en la sección 2.4, junto con lo que me explicó la Mtra. Alonso, comprendo que el método IGEH es utilizado como una de las diferentes intervenciones y sistemas alternos de comunicación en los programas de educación especial para sordos por parte de la SEP en México. Para ser llevado a la práctica, se seleccionan diferentes escuelas públicas regulares, en particular, Colegios Preferentes de

Integración para Sordos, donde se forman grupos aparte de los grupos de niños oyentes y se integra a los niños sordos para que trabajen en ellos durante los primeros años de educación pre-escolar y primaria, con la finalidad de ir estimulando el desarrollo lingüístico en español y escolarizarlos de manera exclusiva utilizando el método IGEH. En otras palabras, los niños sordos comienzan su escolarización básica bajo contextos dirigidos específicamente para ellos, en donde el desarrollo y estimulación lingüística en español son una prioridad y en donde interviene y resulta fundamental el método IGEH.

Por lo anteriormente descrito, se puede entender que el método IGEH funge como una adaptación curricular a los programas de oralización y escolarización de los niños sordos por parte de la SEP, y tomando en cuenta lo planteado por Domínguez Martín et al (1998) en la sección 2.4, en base a los parámetros o bases en general que se pueden seguir, para la atención, relación y educación del niño sordo tomándolo como una persona que tiene toda la capacidad e interés de recibir la misma formación y educación al igual que desarrollar los mismos conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que los niños oyentes en escuelas regulares, siempre y cuando los medios y las condiciones de transmisión y presentación de la información sean modificadas para el fácil acceso y comprensión del niño cuya única limitación es la ausencia de audición. No obstante, y es aquí donde para mí, ocurre la gran diferencia en relación a otros programas para sordos, es que el enfoque que maneja el programa basado en el método IGEH, se orienta primordialmente a la integración académica, funcional y laboral; utilizando como base la enseñanza

del español para que el sordo pueda vivir y convivir dentro de una comunidad oyente. Esto a mi parecer, es completamente válido y lógico, siempre y cuando se tomen también en cuenta como parte de este proceso la integración y reconocimiento de las otras habilidades y competencias cognitivas, lingüísticas y comunicativas de las cuales es capaz el niño sordo y que he descrito a lo largo de esta investigación, ya que considero que son necesarias para el desarrollo y crecimiento integral del mismo. Con lo anterior me refiero a la integración de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) como parte del currículum de IGEH, y al reconocimiento de la misma como medio de comunicación entre sus pares y como parte esencial dentro del desarrollo cognitivo, perceptual y lingüístico del niño sordo desde sus inicios de escolarización. Con ello se podrá hablar no sólo de una educación de integración del sordo a un mundo oyente, sino más bien de una educación bilingüe, bicultural, e integradora de habilidades y aptitudes que fomente un desarrollo integral y constructivo en competencias cognitivas y lingüísticas para la integración a un mundo donde más que 'poder hablar y oír' para ser exitoso, es necesario el desarrollo de la multidisciplinariedad, el multilingüismo y la utilización de estrategias y habilidades para la solución de problemas, entre ellas los de comunicación y comprensión intra- e interpersonal.

Lo anterior, lo deduzco y fundamento en y bajo los parámetros que manejo en la sección 2.4, en la cual me refiero a los trabajos de investigación hechos por Sánchez Segura (1998) y Domínguez Martín et al. (1998), Monfort & Juárez (1987, en Álamo Pulido et al., 1998), Arroyo González (1998) y Sánchez Segura (1998), quienes señalan que algunos de los requisitos básicos e ideales

a contemplar para que un programa específico enfocado en la educación y escolarización del niño sordo, son la atención y estimulación temprana, el desarrollo del lenguaje y la intercomunicación, y las adaptaciones curriculares necesarias mencionadas por Monfort y Juárez (1987, en Álamo Pulido et al., 1998) y Álamo Pulido et al. (1998). Ya que son las bases que en general, se pueden seguir, buscar y demandar desde un principio para la atención, relación y educación del niño sordo. Entre estos parámetros destacan contar con la oportunidad de que los sordos profundos estén expuestos como parte curricular del programa de escolarización a una lengua de señas desde la edad pre-escolar, además de la estimulación de la lengua oral, a fin de evitar que se prolongue, la adquisición del lenguaje en general y se aproveche convenientemente el periodo crítico de desarrollo espontáneo de una lengua natural, que bien podría ser la lengua de señas, y aún cuando no se encuentre sujeta a una instrucción o control como el español. Incluso, fomentar la oportunidad para que los niños sordos profundos sean bilingües en lengua de señas y español (escrito y oral bajo sus posibilidades) para acortar o cubrir las brechas que pudiesen existir o provocarse en determinados momentos debido a las barreras de comunicación. Además, el concepto de ser bilingüe se puede sustentar con la teoría de Saussure (1998) en la sección 2.2.1, ya que el niño necesita un significante o signo simbólico, lingüístico en este caso, que le ayude a representar mentalmente y expresivamente un concepto o imagen mental de un objeto, o sea, el significado. De manera que, los niños sordos pueden entender y tener el mismo significado de algo, pero representarlo mediante significantes diferentes, en este caso una seña o una palabra oral o escrita. En consecuencia, aquí entraría la importancia de usar y reconocer la

lengua de señas como auxiliar para forjar lingüísticamente su percepción y conceptualización del mundo, para después simplemente aprender o agregar significantes en este caso la palabra oral y escrita de una lengua oral. Es decir, la lengua de señas le ofrece al niño sordo la oportunidad de activar y desarrollar su habilidad del lenguaje y adquirir una lengua y gramática de manera natural que le permiten generar un número infinito de combinación de oraciones y expresiones (Emmorey, 2002, B), para entonces tener que lidiar solo con 'aprender formalmente' y no con 'adquirir naturalmente' otras gramáticas lingüísticas y modalidades de expresión como los son el español oral y escrito; claro, siempre y cuando, todos estos procesos se den dentro del periodo crítico del niño para la adquisición y aprendizaje de una lengua, aprovechando la capacidad versátil de aprendizaje y plasticidad del cerebro del niño (Hoff, 2001).

Finalmente, como manera de terminar esta sección de discusión de los resultados obtenidos en esta investigación, se describen a continuación algunos elementos interesantes que enriquecen la misma discusión en general.

4.2 DISCUSIÓN DE LAS TENDENCIAS GENERALES DE LAS ENTREVISTAS Y LAS OBSERVACIONES

De acuerdo con el Apéndice 2, sólo uno de los 31 niños en total que asisten a la terapia tiene sordera de severa a moderada, mientras que el resto tiene una sordera profunda, además de que con excepción de sólo un caso de sordera hereditaria, pero todos tienen padres y familia normoyentes (Ver sección 2.3.1 para saber la diferencias entre las sorderas). La edad de los

niños va de un rango de 5 a 13 años de edad (ver Apéndice 2), teniendo hasta la fecha de la recopilación de los datos para esta investigación por lo menos un año de exposición a la metodología IGEH en sus respectivas escuelas y al menos 6 meses de terapia de lenguaje en el CAM de la Cd. de Puebla (ver Apéndice 3). De la misma forma, los más pequeños son los que se han adaptado y asimilado más rápido a la metodología y han demostrado resultados más satisfactorios en su proceso de aprendizaje del español bajo esta metodología, según los comentarios de la Lic. Puerto. Sin embargo, lo interesante de mis observaciones es que los niños más grandes saben lengua de señas y es como se comunican entre sus demás compañeros y se les dificulta mucho la parte oral de la terapia, mientras que los más pequeños utilizan señas caseras o gestos, hablan más y son más estimulados de manera oral. Lo cual puede indicar los efectos de los periodos críticos de aprendizaje de los niños, y he aquí un ejemplo de cómo la estimulación lingüística guiada, constante, significativa y temprana para los niños sordos, pueden marcar una diferencia en su expresión e independientemente de cuál sea la modalidad.

Otro aspecto interesante que logré captar dentro de las entrevistas de las madres (Apéndice 6, preguntas 2.1, 2.2, y 2.3) y observaciones, es que los niños sordos al formar parte de una familia oyente, lo cual es muy común, la situación se ve como un caso aislado y diferente dentro de la familia, y por ello me dió la sensación de que se ve la sordera como una falacia, algo raro, un evento desastroso, y por ende, como una discapacidad, lo cual dentro de la lingüística aplicada es totalmente lo contrario, es decir, la sordera implica un déficit auditivo, pero no una discapacidad cognitiva ni lingüística. En mi opinión

como lingüista, la sordera no es más que la oportunidad de aprender y procesar el mundo de manera diferente, y hasta cierto punto, de manera ventajosa por que el sordo tiene la facilidad de aprender dos idiomas de manera simultanea, la lengua de señas y el español, y eso representa una capacidad intelectual y cognitiva extraordinaria. Y es que hoy en día, la sordera hay que dejarla de ver únicamente como problema médico y físico enfocado en la perdida y rehabilitación de la audición, sino también como un asunto cognitivo-lingüístico, comunicativo, educativo-pedagógico y socio-cultural que hay que atender y entender con programas, terapias, métodos y cursos de orientación acordes con las necesidades y características de cada persona y familia, para informarlos y presentarles los recursos y el personal de apoyo disponibles. No obstante, y como en todo, la detección oportuna, la información, los recursos y fuentes disponibles, la situación socio-económica, el tipo y forma de estimulación lingüística y educación al que se exponga el niño, y sobretodo la disposición y las oportunidades que busquen los padres y maestros por explorar y explotar las capacidades de los niños son algunos de los factores que hacen o marcan la diferencia.

Por otro lado, en el aspecto emocional, dado que la atmósfera que rodea al niño sordo tiende a ser algunas veces de una invalidad asignada, es decir, que por el hecho de no poder escuchar lo suficiente sea aislado o no tomado en cuenta por algunos de los oyentes que lo rodean, es comprensible que el niño se sienta y se comporte -de acuerdo con la opinión de algunas de las madres en las entrevistas (Apéndice 6, pregunta 1.6)-: “con una falta de seguridad en si mismos, cohibidos, en aislamiento de las demás personas y dificultad para

socializar con la gente, se observan distraídos, necios e inquietos por todo lo que les rodea”. Es por ello, que una de las posibles razones para desarrollar este tipo de sentimientos de los sordos hacia si mismos y hacia su desenvolvimiento en el ambiente se deben al trato y atención que tienen en casa. De acuerdo a las entrevistas hechas a las madres y las maestras les hice preguntas tales como: ¿participa la familia?, ¿tiene algún otro familiar sordo?, ¿sabe como aprende su hijo el lenguaje?, ¿Cómo aprendió su hijo a señalar? (Apéndice 6, preguntas 2.3, 2.4, 3.9, y 4.4). Con las respuestas a estas preguntas, me doy cuenta que para no afectar el autoestima, la identidad y sentimiento de logro en el niño sordo, es importante que los padres lo vean como un hijo más de la familia que necesita amor y atención como los demás niños y que tan solo sea diferente como los son niño Chino de un niño Alemán en cuestión de proceso y expresión lingüística y nada más. En otras palabras, los padres de familia necesitan tanto apoyo, guía, y atención como sus propios hijos sordos, ya que como vimos en el papel que cumplen los padres dentro del método IGEH, son quienes representaran la seguridad, constancia y apoyo que necesitaran sus hijos durante todo su proceso de aprendizaje.

Posteriormente, para analizar un poco el aspecto de oralización de sordos profundos en el método IGEH, en las entrevistas les cuestiono a las madres sobre la práctica en casa con las claves del método IGEH, a los que todas, con excepción de una, afirman que sí, pero cuando les preguntaba como trabajaban con ellas, sus respuestas se inclinaban más hacia la estructuración de las oraciones y visualización del vocabulario a través de las tarjetas, y mucho menos a la oralización de las mismas. Es así, que esta observación me

lleva a plantear la pregunta de siguiente, ¿cuál es el verdadero objetivo lingüístico de la oralización de sordos profundos, cuando es muy posible que al final de su escolarización o mediados de su adolescencia [por los problemas de identidad y aceptación por los que pasan los adolescentes y por lo tanto rebeldía hacer ciertas cosas que le son impuestas] se enfoquen más en la escritura y las señas como medio de comunicación ya que su modalidad oral es poco funcional para sus propósitos comunicativos? Como vuelvo a establecer, el lenguaje se percibe y desarrolla en base a estímulos acústicos y visuales (y táctiles para algunos casos de sordo-ceguera) que el niño pueda percibir, procesar y aprehender como símbolos dentro de sus sistemas cognitivos y estructuras mentales de conceptualización lingüística y bajo condiciones constructivas de interacción social, comunicación y significación cognitiva para el proceso de aprendizaje (Pinker, 1994; Riviere, 1997). Es por eso que en las terapias del lenguaje de corriente oralista uno de sus propósitos es el de estimular los restos auditivos y la producción fonoarticulatoria utilizando aparatos auditivos auxiliares, la lectura labio-facial y diferentes métodos, programas, y recursos de apoyo para producir los sonidos verbales, y percibir los estímulos acústicos necesarios que le ayuden a reconocer la presencia y ausencia de sonido, diferenciar entre sonidos verbales y los no verbales, localice las fuentes sonoras, y vaya poco a poco reconociendo y comprendiendo los sonidos de su alrededor así como los sonidos que el mismo emita. De igual forma, se busca que el niño desarrolle la habilidad para centrar su atención auditiva, desarrollar su memoria auditiva y visual, y estimular los mecanismos para escucharse a si mismo (Velasco & Pérez, n.e. & Morales, 2006). Ahora bien, desde mi punto de vista como lingüista aplicado, la

oralización misma de *sordos profundos* corre el riesgo -en especial cuando la sordera es *de tipo sensorial* como en la mayoría de los casos vistos en esta investigación y cuya ganancia auditiva con el uso de los auxiliares es mínima- de convertirse en una terapia y entrenamiento transitorio para la estimulación de los pobres restos auditivos, misma que se da de manera mecánica, imitativa y por reforzamiento, y que por ende, no representa algún significado crucial para el desarrollo lingüístico del niño sordo dado a que por su sordera profunda no puede llegar a escuchar los umbrales o frecuencias de sonido en los que la lengua oral es transmitida.

Por lo tanto, y haciendo una observación como lingüista aplicado, lo que yo recomendaría sería el enfocarse más en establecer dentro del periodo crítico del lenguaje, y en específico como parte de la estimulación temprana del niño sordo, la exposición a la lengua de señas mexicana para que el niño adquiriera los fundamentos lingüísticos y active el dispositivo interno que permiten el desarrollo de los sistemas funcionales del lenguaje, y para esto necesitan una lengua que la puedan adquirir de manera natural y espontánea con sólo exponerse a ella, y esto únicamente lo puede ofrecer una lengua de señas en estos casos. Posteriormente, y en cuanto comience su escolarización, empezar el aprendizaje dirigido, instruido y específico utilizando un método en símbolos como el método IGEH que le permita visualizar la estructuración sintáctica, el desarrollo de morfosintáctico, el desarrollo léxico-semántico del español. De manera conjunta, y bajo un enfoque constructivista e interaccionista, se promueva el uso de la lengua de señas para forjar los significados y la comunicación, así como la formación de los conceptos

mentales tanto de si mismo como del medio que rodea al niño sordo. Y durante el transcurso de este proceso, se da el apoyo a la formación de una identidad bilingüe y bicultural que le den seguridad en el sordo, así como el desarrollo de las habilidades de lecto-escritura para una competencia comunicativa más integral. No obstante, el problema y la controversia surgen, porque algunos programas orales insisten en negar la identidad del sordo como sordo y no le dan la oportunidad de que sea parte de una comunidad de sordos y aprenda una lengua de señas específica para ellos. Es cierto e indiscutible que el niño sordo como parte de una comunidad mayoritaria oyente tienen todo el derecho y deber (dentro de sus posibilidades) de tener la oportunidad para aprender una lengua oral en todas sus modalidades para poder conocer y aprovechar todas las oportunidades que ofrece la lengua oral y el mundo oyente, pero también es indiscutiblemente su derecho como sordo el de adquirir la lengua de señas de la comunidad de sordos más cercana, quienes no hacen más que defender sus derechos como minoría lingüística que son, para poder tener la oportunidad de aprovechar las ventajas lingüísticas y cognitivas que ofrece el adquirir una lengua de manera natural y espontánea, además de las ventajas comunicativas y socio-afectivas que ofrece el ser *sordo bilingüe* en lengua de señas y lengua oral, con la finalidad de fomentar una identidad y educación bicultural en el niño sordo, y eliminar en ellos así la noción de discapacidad y desesperanza aprendida y asignada por la comunidad oyente por ser sordos.

Finalmente, se puede entender que la única limitación que tiene la sordera es la misma que los padres y nosotros los maestros le presentamos al niño sordo. Es decir, es verdad que uno de los fines del programa de

integración en el que se encuentra el método IGEH, es el de dejar de ver al niño sordo como un discapacitado intelectual y físico para entonces darle la oportunidad de obtener las herramientas necesarias para participar y relacionarse con las masas sin más limitación o etiquetación, al mismo tiempo, se limita y a la vez limita al niño sordo al no incluir la lengua de señas y su reconocimiento como parte importante dentro del desarrollo lingüístico, cognitivo, además de la formación de su identidad social y personal que se va formando a la par de adquirir y usar una lengua de señas. No obstante, y como dicen varias madres dentro de las entrevistas, es muy importante el compromiso, la participación, la paciencia, la atención y el interés por parte de los padres, la familia y maestros hacia los niños sordos para que sea cual sea el tipo de educación que les otorguen y orientación lingüística en el que se desenvuelvan, no deberá olvidarse que el niño sordo tiene necesidades, actitudes, muchas preguntas, retos, pero también muchos deseos de aprender, de comunicarse y ser comprendido, aceptado, y nunca limitado.