



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Orientación laboral y técnica ofertada a los estudiantes sordos del Estado de Jalisco, México

Itzel Moreno Vite



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Estudio de la formación laboral de los estudiantes sordos del Estado de Jalisco

(México)

Universitat de Barcelona, Facultat de Educació

Programa de Doctorat Formació del Professorat: Pràctica Educativa i

Comunicació.

Línia d' investigació 100847 Comunitat Sorda, Educació i Llengua de signes.

Doctoranda: Itzel Moreno Vite

Director: Dra. María del Pilar Fernández Viader

Tutor: Dr. Josep Castelló Escandell



## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>1</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>7</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>9</b>
<b>AGRADECIMIENTOS</b>	<b>11</b>

### Primera parte: ENMARQUE TEÓRICO

#### Capítulo I

<b>1. Sordera y educación bilingüe: La estructura del sistema educativo de México y la articulación de la Educación Especial en este sistema</b>	<b>13</b>
1.1. Presentación del Capítulo.	<b>15</b>
1.2. Resumen	<b>16</b>
1.3. Definición y clasificación de la Sordera.	<b>17</b>
1.4. Educación Bilingüe y sordera	<b>18</b>
1.4.1. <i>El Bilingüismo: Lengua de Señas y Español como vía fundamental de la enseñanza</i>	<b>18</b>
1.4.2. <i>¿A qué nos referimos con el término lengua materna?</i>	<b>19</b>
1.4.3. <i>Bilingüismo como capacidad y como derecho</i>	<b>20</b>
1.4.3.1 <i>Deformaciones del bilingüismo</i>	<b>22</b>

1.5.	¿Qué es la educación bilingüe para sordos?	24
1.5.1.	Lucha de los sordos por el derecho lingüístico a su lengua	26
1.5.1.1.	<i>Marco legal y respuesta educativa</i>	28
1.5.1.2.	<i>Convenciones a favor de la discapacidad donde México es Estado Parte</i>	29
1.6.	¿Cómo se regula la educación de los sordos en México?	31
1.6.1.	Del marco constitucional Mexicano a la normatividad de la Educación Especial en México	32
1.6.2.	Otros Programas de apoyo a la educación especial en México	40
1.7.	Situación de la educación de sordos en México	40
1.7.1.	<i>Breve reseña de la educación del sordo: caso Mexicano</i>	40
1.7.2.	<i>Estadísticas de la educación de los sordos en México.</i>	45
1.7.3.	<i>La experiencia Mexicana en algunos proyectos bilingües</i>	48
1.7.4.	<i>Reflexiones del IPPLIAP sobre la educación bilingüe en México</i>	49
1.7.5.	<i>Guías útiles para la atención educativa del estudiante sordo en México</i>	50
1.7.6.	<i>Algunas limitantes de la inclusión de sordos en México</i>	52
1.8.	<b>Conclusión</b>	55

## Capítulo II

### 2. Del contexto Latinoamericano en la educación y trabajo para

<b>los sordos al caso del Estado de Jalisco, México</b>	<b>57</b>
2.1. Presentación del capítulo	59
2.2. Resumen	60
2.3. Contexto General del sordo en Latinoamérica	60
2.4. Contexto del sordo en México	61
2.4.1. <i>Un análisis sobre la condición de la condición educativa y laboral de los sordos en México</i>	63
2.4.2. <i>Caso Jalisco (México:) Una breve descripción sobre el contexto de la educación del sordo</i>	72
2.4.3. <i>Fundamentos de los Centros de Atención Múltiple (CAM) y la formación laboral en la discapacidad.</i>	73
2.4.4. <i>Estructura Orgánica de los servicios de apoyo</i>	74
2.4.5. <i>Definición operacional de la formación escolarizada de tipo laboral</i>	77
2.4.6. <i>El Programa de formación laboral y los alumnos sordos</i>	80
2.5. El Estado de Jalisco y la formación laboral en la discapacidad	83
<b>2.6 Conclusión</b>	<b>85</b>

## Segunda parte: Investigación

### Capítulo III

<b>3. Metodología</b>	<b>87</b>
3.1. Presentación del capítulo	<b>89</b>
3.2. Resumen	<b>91</b>
3.3. Preguntas de investigación	<b>92</b>
3.4. Hipótesis	<b>92</b>
3.5. Objetivos	<b>93</b>
3.5.1. <i>Objetivos Generales</i>	<b>93</b>
3.5.2. <i>Objetivos Específicos</i>	<b>93</b>
3.6. Diseño de la investigación	<b>94</b>
3.7. Temporalización	<b>95</b>
3.8. Participantes	<b>97</b>
3.8.1. <i>Distribución de los grupos de la muestra</i>	<b>99</b>
3.8.2. <i>Grupos focales</i>	<b>100</b>
3.9. Instrumentos	<b>106</b>
3.9.1. <i>Cuestionarios piloto</i>	<b>107</b>
3.9.2. <i>Cuestionarios basados en el marco de referencia del modelo</i>	
<i>Contexto-Insumo-Proceso- Producto (CIPP)</i>	<b>108</b>
3.9.2.1. <i>Modelo evaluativo CIPP de Stufflebeam (1987)</i>	<b>108</b>
<i>marco de en la elaboración de cuestionarios</i>	
<i>de nuestro estudio</i>	
3.9.2.1.1. <i>Dimensiones del CIPP</i>	<b>112</b>

3.9.2.1.2.	<i>Siete tipos de cuestionarios sustentados en el marco de referencia de la teoría evaluativa de Stufflebeam (1987)</i>	<b>121</b>
3.9.3.	Entrevistas y transcripciones de las entrevistas	<b>129</b>
3.9.3.1.	<i>Características de las transcripciones</i>	<b>130</b>
3.9.3.2.	<i>Ética de las transcripciones</i>	<b>130</b>
3.9.4.	Registros de apoyo de la recogida de información	<b>131</b>
3.9.4.1.	<i>Los registros observacionales o diarios</i>	<b>131</b>
3.9.4.2.	<i>Estructura de los diarios descriptivos</i>	<b>132</b>
3.9.4.3.	<i>Las minutas</i>	<b>132</b>
3.9.4.4.	<i>Los expedientes escolares</i>	<b>135</b>
3.10.	Programa QDA Miner Lite	<b>135</b>
3.10.1	<i>Complementación del programa QDA Miner Lite para esta investigación</i>	<b>138</b>
3.10.2.	<i>Aclaraciones sobre la aplicación del programa QDA Miner Lite y del marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987)</i>	<b>139</b>
3.10.3.	Fundamentos teóricos de la categorización empleada	<b>140</b>
3.10.3.1.	<i>Proceso de generación de categorías centrales para el programa de formación laboral (caso Jalisco)</i>	<b>142</b>
3.10.3.1.1.	<i>Primera formulación de categorías de análisis</i>	<b>145</b>
3.10.3.1.2.	<i>Segunda taxonomía de nuestro sistema categorial</i>	<b>170</b>
3.10.3.1.3.	<i>Categorías definitivas de análisis</i>	<b>190</b>
<b>3.11.</b>	<b>Conclusión</b>	<b>218</b>



## Capítulo IV

<b>4.</b>	<b>Resultados</b>	<b>219</b>
4.1.	Presentación	221
4.2.	Resumen	221
4.3.	Gráficas generales de nuestra investigación por distribución de frecuencia con el programa QDA Miner Lite	222
4.3.1.	<i>Gráficas por categorías de análisis</i>	231
4.3.2.	<i>Resultados de la distribución de frecuencia de códigos de los grupos focales</i>	246
4.3.3.	<i>Resultados del primer trabajo de campo: aplicación de cuestionarios piloto para el estudio del contexto de los centros</i>	252
4.3.4.	<i>Resultados del estudio del contexto del Centro de Integración Laboral Benito Juárez, Jalisco (México)</i>	253
4.3.5.	<i>Resultados del estudio de contexto del Centro de Atención Múltiple CAM Sabino Cruz López Zona 5 Federal</i>	256
4.3.6.	<i>Resultados del estudio de contexto del Centro de Atención Múltiple CAM 8, Secundaria Vespertina Benito Juárez</i>	259
4.3.7.	<i>Resultados comparativos de los cuestionarios piloto</i>	260
4.3.8.	<i>Resultados de la valoración del insumo dentro del CAM Sabino Cruz</i>	273
4.3.8.1.	<i>Historia de los talleres del CAM Sabino Cruz</i>	274
4.3.8.2.	<i>Valoración del proceso de los TFL en la Escuela CAM Sabino Cruz: situación de los talleres</i>	275

4.3.8.3.	<i>Ocho estrategias para el logro de objetivos operacionales del CAM Sabino Cruz</i>	<b>276</b>
4.3.8.4.	<i>Dificultades del CAM Sabino Cruz</i>	<b>280</b>
4.3.8.5.	<i>Cómo funcionan sus talleres y situación de los recursos físicos y humanos con los que cuenta</i>	<b>282</b>
4.3.8.6.	<i>Valoración de los logros del CAM Sabino Cruz y otras instancias entrevistadas</i>	<b>288</b>
4.3.8.7.	<i>¿Qué opinan los sordos?</i>	<b>289</b>
4.3.8.8.	<i>Conclusión de la valoración del contexto e insumo de los TFL del CAM Sabino Cruz</i>	<b>297</b>
4.4.	Diseño de un programa en apego a la valoración del contexto e insumo del CAM Sabino Cruz para proponer la implementación del proceso de una escuela bilingüe especializada para sordos con residencia vinculada a un centro autosustentable, Jalisco (México)	<b>299</b>
4.4.1.	<i>Plano arquitectónico</i>	<b>299</b>
4.4.2.	<i>Redefinición de metas y peticiones de los participantes</i>	<b>308</b>
4.5	Conclusión	<b>309</b>

## **Capítulo V**

<b>5.</b>	<b>Discusión y propuestas en base a objetivos</b>	<b>313</b>
5.1.	Discusión	<b>315</b>
5.2.	Propuestas en base a los objetivos	<b>318</b>

<b>Capítulo VI</b>	<b>321</b>
<b>6. Conclusiones</b>	<b>323</b>
6.1. Referencias bibliográficas	338
6.2. Glosario	352

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	<b>31</b>
<i>Sistema de normas jerarquizadas basado en el marco de referencia de Kelsen</i>	
<b>Figura 2</b>	<b>36</b>
<i>Instrumentos del sistema educativo Mexicano: nuestro análisis</i>	
<b>Figura 3</b>	<b>37</b>
<i>La estructura del sistema educativo de México y la articulación de la educación especial en este sistema.</i>	
<b>Figura 4</b>	<b>38</b>
<i>Niveles y subniveles de la educación en México</i>	
<b>Figura 5</b>	<b>66</b>
<i>Porcentaje de la población de tres a veintinueve años que asiste a la escuela por condición de discapacidad</i>	
<b>Figura 6</b>	<b>67</b>
<i>Distribución porcentual de la población de quince años y más por condición de discapacidad según tipo de actividad no económica</i>	
<b>Figura 7</b>	<b>68</b>
<i>Porcentaje de población con discapacidad de tres a veintinueve años que asiste a la escuela según tipo de discapacidad</i>	

<b>Figura 8</b>	<b>69</b>
<i>Porcentaje de población de quince años y más que recibe ingresos por condición de discapacidad</i>	
<b>Figura 9</b>	<b>75</b>
<i>Organigrama del Centro de Atención Múltiple, Estado De Jalisco (México)</i>	
<b>Figura 10</b>	<b>76</b>
<i>Diagrama de flujo de comunicación para la educación especial del Estado de Jalisco (México)</i>	
<b>Figura 11</b>	<b>79</b>
<i>Perfil Ocupacional</i>	
<b>Figura 12</b>	<b>81</b>
<i>Ubicación geográfica del Estado de Jalisco (México)</i>	
<b>Figura 13</b>	<b>111</b>
<i>Síntesis de la evaluación educativa en el modelo CIPP</i>	
<b>Figura 14</b>	<b>115</b>
<i>Diagrama para desarrollar un programa de intervención mediante el CIPP</i>	
<b>Figura 15</b>	<b>138</b>
<i>Imagen del Programa QDA Miner Lite aplicado al análisis del estudio de la formación laboral de los estudiantes sordos del Estado de Jalisco (México)</i>	

<b>Figura 16</b>	<b>223</b>
<i>Gráfica General de frecuencia de códigos</i>	
<b>Figura 17</b>	<b>231</b>
<i>Gráfica de la primera categoría: Respuesta Educativa</i>	
<b>Figura 18</b>	<b>236</b>
<i>Gráfica de la segunda categoría: competencias del maestro Sordo</i>	
<b>Figura 19</b>	<b>238</b>
<i>Gráfica de la tercera categoría: opiniones laborales y educativas de los Sordos</i>	
<b>Figura 20</b>	<b>241</b>
<i>Gráfica de la cuarta categoría: propuestas y peticiones de participantes Sordos al poder ejecutivo</i>	
<b>Figura 21</b>	<b>246</b>
<i>Gráfico del primer focus group: licenciados Sordos y otros participantes: propuestas y necesidades</i>	
<b>Figura 22</b>	<b>250</b>
<i>Gráfico del segundo focus group: egresados Sordos del CAM Sabino Cruz: propuestas y necesidades</i>	
<b>Figura 23</b>	<b>270</b>
<i>Porcentaje de acceso formal de los Sordos en México</i>	

<b>Figura 24</b>	<b>284</b>
<i>Fortalezas I del CAM Sabino Cruz</i>	
<b>Figura 25</b>	<b>285</b>
<i>Fortalezas II del CAM Sabino Cruz</i>	
<b>Figura 26</b>	<b>286</b>
<i>Detección de necesidades del CAM Sabino Cruz</i>	
<b>Figura 27</b>	<b>293</b>
<i>Propuestas de optimización de talleres en Lengua de Señas Mexicana</i>	

## INDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b>	
<i>Tabla de Baker (1993) Adaptada por Fernández-Viader y Yarza (2006) para la Lengua de Signos</i>	<b>21</b>
<b>Tabla 2</b>	
<i>Indicadores del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) adaptados a nuestro estudio</i>	<b>117</b>
<b>Tabla 3</b>	
<i>Categorías y códigos a partir de las entrevistas</i>	<b>146</b>
<b>Tabla 4</b>	
<i>Categorías semifinales y sistema categorial definitivo</i>	<b>192</b>
<b>Tabla 16</b>	
<i>Datos de la gráfica general de frecuencia de códigos</i>	<b>223</b>
<b>Tabla 17</b>	
<i>Distribución de la frecuencia de la categoría respuesta educativa</i>	<b>232</b>
<b>Tabla 18</b>	
<i>Distribución de las competencias del maestro sordo</i>	<b>236</b>
<b>Tabla 19</b>	
<i>Distribución de la frecuencia de la categoría opiniones laborales y educativas de los participantes Sordos</i>	<b>239</b>
<b>Tabla 20</b>	
<i>Distribución de la frecuencia de la categoría propuestas y peticiones de participantes Sordos al poder ejecutivo</i>	<b>242</b>



## ÍNDICE DE ANEXOS (disponible en digital)

### **ANEXO (1)**

Antecedentes del anteproyecto de la investigación

### **ANEXO (2)**

Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial  
y de la Integración Educativa (PNFEEIE)

### **ANEXO (3)**

Artículo Sordera y el cuarto objetivo del desarrollo sostenible:  
un proyecto en red para la educación bilingüe de los sordos  
bajo el marco Europeo (Oxford, New York).

### **ANEXO (4)**

Propuesta de foro internacional Mexicano para evaluar la  
educación de sordos y sordociegos. FIMMES SIGLO XXI

### **ANEXO (5)**

Siete tipos de cuestionarios sustentados en el marco de  
referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987)

- (1). Cuestionario para directivos del centro y supervisores
- (2). Cuestionario para maestros oyentes de taller o  
frente a grupo de sordos
- (3). Cuestionarios para maestros Sordos
- (4). Cuestionarios para alumnos sordos
- (5). Cuestionarios para padres de alumnos sordos
- (6). Cuestionario para asociaciones
- (7). Cuestionarios para grupos focales

**ANEXO (6)**

Trcripciones

**ANEXO (7)**

Cuestionarios piloto

**ANEXO (8 )**

Preguntas y reflexiones de la página virtual de educación  
especial Jalisco (México)

**ANEXO (9)**

Formato de ficha de identificación y muestra de expedientes revisados,  
proyectos áulicos, recursos escolares, entre otros

**ANEXO (10)**

Consentimiento informado de los participantes



## **Presentación**

El trabajo que aquí presentamos proporciona posibles propuestas de mejora a las graves carencias para la inclusión laboral de la población sorda mexicana y de otros países con necesidades en la educación de sordos ya que las estadísticas y el resultado de nuestras entrevistas, sugieren un alto el índice de desempleo y de subempleos entre la población sorda latinoamericana. Esta investigación tiene sus orígenes en el año 2009, cuando planeamos aplicar en México un anteproyecto doctoral basado en el modelo de competencias afectivas del sordo desarrollado por la Dra. Isabel Reiriz de la Universitat de Barcelona. Nuestro objetivo fue describir las necesidades afectivas y de salud mental de los jóvenes sordos mexicanos. En el anexo I explicamos los antecedentes del anteproyecto. Al aplicarlo, la investigación optó por el estudio de la orientación vocacional del sordo ya que las observaciones recogidas durante este anteproyecto indicaban una alta motivación al logro de los jóvenes para ingresar a la universidad. Fue entonces que redefinimos nuestra investigación y encontramos la necesidad de estudiar la respuesta educativa y la orientación vocacional en los planes de escuela secundaria ofertada a los sordos. Nuestra primera propuesta, fue el estudio de la formación vocacional de los jóvenes sordos del Estado de Jalisco. Sin embargo, mediante el estudio de contexto y de las primeras entrevistas con algunos participantes, observamos que la variable de formación laboral, era de mayor claridad para los participantes ya que existía un programa de formación laboral. La orientación vocacional, en cambio, no se aplicaba en los programas educativos para sordos. Nos centramos en el Estado de Jalisco, México, gracias a los contactos previos de la doctora Fernández-Viader y a la apertura de la administración de educación especial del Estado quien facilitó realizar este estudio. Desarrollamos nuestro trabajo en tres centros de educación especial que ofrecen talleres de formación laboral a los sordos y a discapacidades diferentes. De estos centros, focalizamos en uno: el Centro de Atención Múltiple (CAM) Sabino Cruz, una escuela pública de educación especial que imparte la

educación secundaria al 80% de los sordos del Estado de Jalisco (México) y que complementa la escuela secundaria con talleres de formación laboral. Fue entonces que realizamos varios estudios de campo con el propósito de conocer la realidad sobre cómo se impartía la formación para el trabajo a los sordos durante su escolarización en secundaria en el Estado de Jalisco, si existía un seguimiento institucional al egresar de la escuela secundaria, si existían evidencias de mejora en la educación de los sordos en México y en su inclusión laboral. Encontramos que la formación laboral para los sordos escolarizados en la secundaria es por medio de talleres. También encontramos que los objetivos de estos talleres se han modificado a través del tiempo ya que en décadas anteriores, al finalizar la escuela secundaria, los sordos se incorporaban al trabajo ya que no existían niveles educativos superiores que permitieran su ingreso. Es decir, no contaba con apoyos de comunicación para la instrucción en la Lengua de Señas Mexicana (LSM) o la presencia de un intérprete de LSM. Entonces los talleres los capacitaban para un oficio que desempeñarían como un apoyo económico. No existían o era un sueño casi imposible para los sordos el acceder a grados académicos superiores. Sin embargo, en la última década, en el Estado de Jalisco (México), la respuesta educativa ha mejorado para los sordos. Los sordos están accediendo a la escuela preparatoria y también se han conformado los primeros grupos que ingresan a la universidad con acceso al currículum en Lengua de Señas Mexicana. Los talleres laborales en escuela secundaria forman parte del currículum con una duración de quince horas semanales. Actualmente son talleres que operan con escasos recursos y con alto compromiso y ética de los profesionales del centro. Consideramos pertinente realizar una propuesta diagnóstica sobre la situación de estos talleres junto con algunas propuestas de optimización y actualización de los mismos. Para ello, nos interesó estudiar qué opinan los Sordos sobre la educación básica y qué opinan de las oportunidades para el trabajo. Nos interesó recoger su experiencia sobre la formación académica básica, describir qué dificultades y retos han encontrado en trayectos educativos superiores y qué opinan los maestros Sordos sobre su función educativa, la educación que se ofrece a los sordos, las tendencias políticas

hacia la educación inclusiva y su situación laboral. Nos interesó incluir la opinión de algunos empleados de fábrica sordos con el objetivo de analizar su opinión sobre la condición de inclusión laboral de los sordos y los retos laborales que afrontan. Por otra parte, nos fue imprescindible incluir la opinión, perspectiva y aportaciones de los profesionales oyentes que colaboran en la educación de los sordos. Así, incorporamos la opinión de la situación y condiciones de trabajo de maestros oyentes frente a grupos de sordos, maestros oyentes de taller y algunas instancias gubernamentales que proporcionan servicios de inclusión laboral a la discapacidad. Nuestro objetivo es contribuir a la mejora de las condiciones académicas de los sordos proporcionándoles competencias curriculares necesarias para acceder al trabajo en mejores condiciones de formación académica. Por dicho motivo es que este trabajo propone la optimización de los talleres laborales que ofrece la escuela del Centro de Atención Múltiple Sabino Cruz, Guadalajara, Jalisco (México), quien concentra al 80% de la población de los jóvenes sordos de escuela secundaria del Estado. Además, incluimos el caso del Centro de Integración Laboral Benito Juárez de Zapopan, Jalisco (CIL Zapopan), quien ofrece formación laboral a la mayor parte de la población en discapacidad de la zona. Hacemos la propuesta de optimización de sus talleres, misma por la que obtuvimos el premio JCCC2016-RedEmprendia en las Jornadas de Cooperación CONACYT-Catalunya 2016. Consideramos que el programa de formación laboral para la discapacidad debe optimizarse. En la discusión, compartimos nuestras reflexiones. Para facilitar la comprensión de nuestra investigación, explicamos que está dividida en cinco apartados. El **primer** capítulo describimos qué es la sordera, la capacidad bilingüe y a qué nos referimos con instrucción bilingüe para sordos. Estudiamos las legislaciones y acuerdos que protegen el derecho lingüístico de los sordos para el uso de su lengua. Analizamos cuál es panorama educativo y laboral para los sordos en Latinoamérica, en México y en específico, en nuestro lugar de estudio, el Estado de Jalisco (México). Completamos este capítulo con uno de nuestros artículos que hemos colocado en el anexo tres y que explica cómo las políticas europeas favorecen la cohesión social de los países más

desarrollados de Europa y cómo estas políticas podrían ser una guía para los países con más necesidades en educación de sordos. En este artículo también describimos cómo funcionan las políticas educativas y de cohesión social Europea para proteger la calidad de vida y desarrollo de las Comunidades Sordas en países con más necesidades en educación de sordo. En el **segundo** capítulo explicamos nuestro análisis sobre cuál es la situación laboral en de los sordos México y Latinoamérica. Detallamos los programas de formación laboral para los estudiantes sordos de la escuela secundaria. El **tercer** capítulo explica la metodología de nuestra investigación. Es decir, el tratamiento de la información, el proceso de categorización, los instrumentos de investigación y el programa de análisis de resultados. Metodológicamente, dada la gama tan diversa de participantes y nuestro objetivo claro de la investigación para describir la situación actual de los talleres laborales dirigidos a los estudiantes sordos del Estado de Jalisco (México), decidimos emplear dos instrumentos complementarios entre sí. Por una parte, utilizamos como marco de referencia el modelo evaluativo de Contexto-Insumo-Proceso-Producto de Stufflebeam (1987) para la construcción de cuestionarios que marcaron la pauta de nuestras entrevistas semidirigidas. Por otra parte, analizamos la información recogida con un segundo instrumento, el programa informático QDA Miner Lite. Este programa fue un gran apoyo para el análisis y la elaboración progresiva de los sistemas categoriales. De esta forma, nuestros códigos mantienen una relación estrecha con los indicadores de nuestros cuestionarios ya que la información analizada es el resultado de los indicadores investigados durante las entrevistas. Se trata de una innovación metodológica en el campo cualitativo ya que ambos instrumentos aportan sus fortalezas metodológicas, lo que nos permitió complementar y fortalecer nuestra metodología y realizar un análisis descriptivo del contexto de los sordos en el Estado de Jalisco (México), cómo se imparte la educación a los sordos y los talleres de formación para el trabajo en los tres centros del estudio. Principalmente, nos permitió realizar una propuesta de diagnóstico sobre las necesidades en educación y de los talleres que capacitan para el trabajo.

El **cuarto** capítulo son nuestros resultados donde mostramos la detección de necesidades y fortalezas del CAM Sabino Cruz en su servicio educativo a los alumnos sordos de escuela secundaria. Presentamos el análisis de resultados de la complementación del programa QDA Miner Lite y del marco de referencia del modelo Contexto-Insumo-Proceso y Producto (CIPP). Focalizamos nuestro estudio en el Centro de Atención Múltiple (CAM) Sabino Cruz. Como resultado de este diagnóstico y análisis progresivo de resultados, el lector encontrará en el apartado de resultados los planos de una propuesta de escuela de educación básica especializada para sordos con residencia. Hacemos la propuesta de una escuela vinculada a un centro autosustentable. Con apoyo de dos egresadas en arquitectura de la Universidad Politécnica de Catalunya, esta propuesta está adaptada al espacio y recursos posibles del CAM Sabino Cruz. El **quinto** capítulo, es una discusión y reflexiones sobre la educación de los sordos en México. Como resultado de este análisis, realizamos nuestras aportaciones para trabajar en un proyecto de RED para la optimización de la educación bilingüe entre Europa y América Latina.

En apego a nuestros objetivos de la investigación, desarrollamos una propuesta de un foro internacional mexicano para la evaluación de la educación bilingüe para sordos y sordociegos, misma que se encuentra en nuestros anexos y que hemos enviado a la presidencia de la República Mexicana. El **sexto** capítulo, son nuestras conclusiones, referencias bibliográficas y glosario de los términos que empleamos en la investigación.

Finalmente, en el apartado de anexos, incluimos las entrevistas transcritas, la propuesta de tomos con que hemos clasificado los videos de las entrevistas, una muestra de los expedientes revisados además de otros materiales de interés para la investigación.





## Resumen

Se trata de un estudio mixto de cinco años de investigación en los centros de educación especial que imparten los talleres de formación laboral (TFL) a estudiantes sordos en el Estado de Jalisco (México). El objetivo principal es analizar la situación actual de los TFL dirigidos a los estudiantes sordos y realizar posibles propuestas para su optimización.

Seleccionamos una muestra de setenta participantes. Metodológicamente aplicamos cuestionarios basados en el marco de referencia de Stufflebeam (1987), entrevistas y Grupos Focales. Utilizamos el programa QDA Miner Lite para el análisis de resultados cualitativos. Los resultados sugieren que a pesar de que el 86% de los sordos mexicanos entre tres y veintinueve años no ingresa a la escuela, en los últimos diez años se ha mejorado la educación bilingüe de los sordos. Una muestra de ello es el Estado de Jalisco, México, quien presenta un progreso significativo en la educación bilingüe en Lengua de Señas- Español para la población sorda, lo que ha permitido una mejor inserción laboral de esta población. Los entrevistados Sordos demandan grupos exclusivos de estudiantes sordos, tecnología de video grabación, un profesor Sordo dentro de cada grupo de sordos, además de innovación en el contenido de los talleres. Los padres de familia proponen un año de servicio social en empresas durante el tercer grado de secundaria. Entre las necesidades destacan la renovación de material electrónico, grupos exclusivos de estudiantes sordos durante la escuela básica, intérpretes, optimización de los talleres laborales y revisión de las políticas nacionales para atender las necesidades educativas especiales. La escuela Centro de Atención Múltiple (CAM) Sabino Cruz y la población Sorda entrevistada, reportan un detrimento del rendimiento académico de los sordos debido a su repentina incorporación en escuelas regulares donde los profesores desconocen en su mayoría la Lengua de Señas Mexicana. En base a nuestros resultados, proponemos el cumplimiento de la ley en el marco nacional e internacional para la revisión de la metodología de enseñanza de los sordos mexicanos. Describimos que las políticas educativas europeas para la discapacidad pueden servir de modelo para las políticas educativas latinoamericanas. Con la

finalidad de trabajar aunados y en colaboración en beneficio de la optimización de la educación de estas poblaciones, proponemos la creación del proyecto RED de colaboración entre Europa y América Latina para impulsar, desde Europa, proyectos bilingües–biculturales en los países participantes de RED. Esta investigación es posible gracias al financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT, 223224).

**Palabras claves: México, sordera, educación bilingüe, educación de calidad, talleres de formación laboral, cohesión social, trabajo en RED.**

## **Abstract**

We present a five-year study (2012-2014) on special education centers that offer Job training programs (TFL) to students with hearing disabilities in the State of Jalisco, Mexico. As instruments to approach the research, we designed and used questionnaires based on the framework of Stufflebeam (1987), semi-directed interviews and Qualitative Data Analysis program (QDA Miner Lite) for the qualitative analysis. All the materials have been recorded on video and then transcribed. This study has been focused on TFL workshops and on identifying CAM Sabino Cruz's center needs. The whole study counts with 70 participants as sample group. The results describe all the strengths, needs and constraints of the center. As strengths, we identified a secondary education curriculum designed to special needs, training courses to all the Mexican Sign Language (LSM) teachers and, teaching the deaf a profession, and, furthermore, giving them some workshops as a tool to support their learning. Among the main needs of CAM are: the renewal/replacement of electronic material support for education, including a teacher as a "deaf model" within the Center, the presence of an audiologist at the Center, and getting some materials for the workshops. On the other hand, parents have proposed the students to carry out a year of social service once they reach the third year of secondary school. Within the limitations of CAM Sabino; they said that changes in the national education policy, have been less convenient for deaf students. The LSM management levels among the students have decreased because of prior LSM teaching deficiency. According to their experience, graduates give recommendation on how to optimize those courses given to Secondary school students. As result of this research, and from this figures, we propose a project of bilingual education NETWORK for Deaf people between Europe and Latin-America (REDBS).

**Keywords: Mexican Sign Language (LSM), job training, educational response, secondary education, deaf users of LSM and optimization of services.**

## **Dedicación**

A la honorable memoria del Prof. Sordo José Luis Sánchez Murgía, del Estado de Jalisco(México) quien dedicó su vida a la mejora de la educación de los niños sordos.

A mis padres y tío Uriel, médicos humanitarios y de mi camino.

A Valevska, Marco e Isabela, arquitectos de mis sueños.

A mis abuelas y profesora Vera Flores, guías para siempre.

## **Agradecimientos**

Agradecemos al CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGIA DE MÉXICO (CONACYT 223224) por la valiosa beca para lograr este estudio.

A la directora de tesis, la Dra. Ma. del Pilar Fernández Viader, quien ha dispuesto de su persona, conocimiento y tiempo para el avance metodológico y proyección de esta tesis. Sus enseñanzas en investigación cualitativa y su esmerado trabajo interdisciplinario con las Comunidades Sordas, son un pilar en mi formación profesional. Le agradezco por siempre sus enseñanzas.

Agradecemos a la Universidad de Barcelona, Facultat de Educació por los apoyos tecnológicos y metodológicos para el desarrollo de esta tesis. Agradezco al Dr. Josep Castelló Escandell por sus valiosas observaciones metodológicas. Agradezco a los profesionales de Secretaría de esta Facultat, por su trabajo profesional, resolutivo y cercano.

Agradecemos a las Jornadas de Cooperación CONACYT- Catalunya 2016, premio JCCC2016-RedEmprendia, por reconocer e impulsar esta investigación. Profesor Ulises Cortés de la Universitat Politècnica de Catalunya y al Profesor Senén Barro de RedEmprendia.

Agradecemos a la editorial Regions & Cohesion, Berhahan Journal (Oxford) por reconocer e impulsar esta investigación. Especialmente gracias a la Dra. Mónica Velasco de la Universidad de Luve, por su escucha sensible y motivación para continuar con nuestra causa por una educación de calidad para todas las Comunidades Sordas.

Agradecemos a la Dra. Benilde García Cabrero de la División de Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Nuestra gratitud por sus valiosas enseñanzas en evaluación educativa.

Agradecemos a la Universidad de Jyväskylä (Finlandia), Dra. Raija Pirttimaa y Dra. Helena Sume por su cálido recibimiento y enseñanzas en educación especial de sordos. A la escuela de sordos ONERVA (Finlandia), muchas gracias por permitirnos conocer su valioso sistema educativo de sordos.

Agradecemos a Educación Especial del Estado de Jalisco (México), por permitirnos realizar este estudio y apertura en pro de la reflexión y cambio. Agradecemos especialmente a los profesionales y padres de familia del CAM Sabino Cruz y al CCIL de Zapopan, Jalisco. A la Comunidad Sorda de Jalisco, México, por tan alta maestría, honestidad y conocimiento. Muchas gracias a los egresados Sordos y profesores Sordos del Estado de Jalisco por sus contribuciones tan valiosas a la investigación. Agradezco a mi Comunidad, por su amor y confianza como persona hipoacúsica que soy. Agradezco a mi abuela Ma. Concepción Torres, sentido en mi vida y quien estoy segura comprende cercanamente mis sueños.

Agradezco a mis compañeras y amigas arquitectas Laura Alconero de Rioja y Aída Cáliz de la Universidad Politécnica de Catalunya por su amistad y conocimiento en el diseño de la propuesta del plano optimizado de la escuela de sordos CAM Sabino Cruz (México). Agradezco a mi amigo ingeniero en sistemas Rodrigo Suárez Rosado y familia, por su invaluable apoyo y amistad en el desarrollo técnico durante la investigación.

Principalmente agradezco a Dios, por regalarme la vida.

## **CAPÍTULO 1**

### **Sordera y educación bilingüe: la estructura del sistema educativo de México y la articulación de la educación especial en este sistema**





## 1.1. Presentación del capítulo

¿Puede una persona ciega de nacimiento dibujar un árbol sin ayuda y a la perfección?

La persona Sorda puede dibujar el árbol pero no así escuchar de forma natural. La natural en ella es comunicarse en su lengua, la lengua de signos”.

*I Jornada Revolució de l' Educació Bilingüe de Catalunya (2016).*

*Universitat de Barcelona*

Este capítulo está dividido en cuatro apartados. En el primero de ellos describimos cuáles son los fundamentos de la educación bilingüe en el caso de los sordos. En el segundo apartado mostramos nuestro análisis sobre el sistema educativo mexicano. Explicamos que el sistema educativo en México, está construido de forma precisa y metodológica, siendo que la protección a las necesidades educativas especiales y derechos de los mexicanos sordos, están respaldados por un estatuto jurídico nacional además de convenciones y declaraciones internacionales de las que México es Estado Parte. En el tercer apartado explicamos cómo las necesidades educativas especiales están reguladas por el sistema educativo Mexicano. Finalmente, en el cuarto apartado describimos la organización y normativa de educación de sordos en México. Encontramos necesario el cumplimiento de la ley para la revisión de la metodología de enseñanza de los sordos mexicanos a fines de mejorar su condición educativa.

## 1.2. Resumen

Discutir los derechos educativos, bilingües y sociales de los sordos implica conocer las definiciones más básicas de sordera, bilingüismo y educación bilingüe. Esto permite analizar la legislación que protege estos derechos. Desde la perspectiva clínica, la sordera es un término que describe todos los grados y tipos de pérdida auditiva. No obstante, desde la perspectiva de la propia persona Sorda con mayúscula, ser Sordo significa no una pérdida auditiva sino una ganancia en comunidad donde la Lengua de Signos es la lengua principal al ser el vehículo de comunicación, cohesión y creatividad que une a la Comunidad Sorda. La lengua materna de los niños sordos es la lengua de signos porque ésta es la única lengua que pueden adquirir en forma natural y completa. La educación bilingüe para los sordos significa que en la escuela la enseñanza es por medio de la lengua de signos como lengua materna y el Español escrito como segunda lengua. No obstante, los derechos bilingües de los sordos no son siempre respetados. Existe una lucha de los sordos por el derecho a recibir educación en su lengua, misma que presenta ciertas inadecuaciones y en algunos países, lleva décadas de retraso. En México esta educación tiene sus principales fundamentos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011) y la Secretaría de Educación Pública de México. Finalmente, destacamos que dentro de los instrumentos legales que vigilan las buenas prácticas educativas, México es Estado Parte de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales (1994) y de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Esto le obliga a realizar extensas consultas con la comunidad y expertos sobre la educación para sordos.

### 1.3. Definición y clasificación de la sordera

La sordera es un término general usado para describir todos los tipos y grados de pérdida auditiva. La sordera, discapacidad auditiva e hipoacusia se utilizan frecuentemente como sinónimos, para hacer referencia tanto a niveles de pérdida auditiva leves como profundos. No obstante, la mayor parte de las personas que se califican a sí mismas como Sordas, aún cuando no pueden oír ni entender el habla, sí pueden expresarse con una lengua.

Fernández-Viader (1996), en su obra *La comunicación de los niños sordos*, indica que las clasificaciones más difundidas de la sordera en los ámbitos clínico y educativo son la sordera conductiva o de transmisión, sordera neurosensorial o de percepción y sordera mixta. En el caso de la sordera conductiva, los trastornos se localizan en el oído externo (por ej: otitis, malformaciones, ausencia de pabellón externo) o en el oído medio (por ej: presencia de sustancias o de cuerpos extraños). Por su parte, las sorderas neurosensoriales o de percepción están ocasionadas por lesiones cocleares o lesiones que afectan desde el oído interno hasta el área auditiva del lóbulo temporal. Las sorderas mixtas, a su vez, tienen componentes de conducción y de percepción. (p.27)

La edad de la pérdida auditiva y el grado de la pérdida auditiva, son dos guías fundamentales para elaborar un plan de intervención psicopedagógica. En relación a la primera, la pérdida auditiva, Fernández-Viader (1996), comenta que es de especial relevancia la edad del sujeto al momento de la pérdida auditiva, ya que una sordera congénita o prelocutiva puede tener repercusiones más importantes para la adquisición del lenguaje hablado que una sordera adquirida después de la primera infancia o postlocutiva, pues en este caso ya se han desarrollado en el sujeto habilidades básicas de comunicación. La incidencia de la sordera profunda en el nacimiento, es aproximadamente de uno por mil casos. Con respecto

el grado de pérdida auditiva, se mide en decibelios y la pérdida se clasifica en leve, media, severa y profunda (p.28).

En los ámbitos próximos a la intervención educativa, se establece una distinción amplia entre hipoacúsicos y sordos profundos. El término “hipoacusia” hace referencia a aquellas personas cuya audición presenta algún grado de dificultad. Con prótesis o sin ella, resulta funcional para la vida diaria. El grado de pérdida permite la adquisición del lenguaje por vía auditiva, aunque tal vez puedan producirse ciertas dificultades de articulación, de léxico y de estructuración. Por su parte, en los sordos profundos, su audición no es funcional para la vida diaria y les permite la adquisición del lenguaje oral por la vía auditiva, aunque sí puede hacerlo en mayor o menor grado, por la vía visual. A esto, la M.E.C (1992, 1:8 y 9) refiere que básicamente un niño es considerado sordo profundo si su pérdida auditiva es tan grande que, incluso con una buena amplificación, la visión se convierte en el principal lazo con el mundo y en el principal canal de comunicación.

Finalmente, Fernández -Viader (2014) también comenta que cuando la respuesta educativa obvia los aspectos diferenciales de la sordera para comunicar, difícilmente puede ser una respuesta adaptada y optimizadora para el desarrollo cognitivo, lingüístico y social de los estudiantes sordos, y para una preparación cultural adecuada (p.116).

## **1.4. Educación bilingüe y sordera**

### ***1.4.1. El bilingüismo: lengua de señas y español como vía fundamental de enseñanza***

Entendemos por educación bilingüe de los sordos a la instrucción del currículum en lengua de signos como lengua primera (L1) e instrucción del español escrito como lengua visual (L2) y el resto de lenguas que sea posible.

Cómo proporcionar educación bilingüe de calidad a los sordos, es una reflexión continua que en las últimas dos décadas se ha beneficiado de importantes aportaciones. Una de ellas, es Skliar (1999), un autor latinoamericano que ha profundizado en la reflexión sobre la educación adecuada a las necesidades educativas y culturales para las personas sordas. Según Skliar (1999) en las últimas dos décadas se produjo una notable transformación tanto en la concepción ideológica como en la organización escolar en la educación de sordos. El autor hace referencia a que los programas bilingües para sordos están en incremento. Fernández-Viader y Yarza (2006), comentan que en el caso de España, son tres los conceptos que se emplean para desarrollar proyectos de educación bilingüe para los sordos. El primero de ellos es el debate y definición de la lengua materna y sordera, el segundo es la definición del bilingüismo como capacidad y derecho y el tercero es contar con un amplio estudio sobre las deformaciones que existen en el término del bilingüismo (p.500). A continuación, explicamos.

#### ***1.4.2. ¿A qué nos referimos con el término lengua materna?***

La lengua materna es la transmisión de la lengua se produce de generación en generación a través del intercambio comunicativo en el seno familiar para ir abriéndose progresivamente a contextos más amplios, como por ejemplo, la escuela. De tales intercambios comunicativos iniciales viene la adjetivación de lengua materna.

En el caso de las personas monolingües no existen dudas acerca de cuál es su lengua materna pero ¿a qué lengua nos referimos exactamente cuándo hablamos de lengua materna en las personas bilingües? Desde la psicología social, la lengua materna es la lengua con la que una persona se identifica más; Skutnabb-Kangas (1981, p. 18), indica que desde la sociolingüística es la lengua que uno usa más y desde las concepciones populares es la lengua en la que uno cuenta, piensa, sueña, escribe un diario, escribe poesía, etc. Posteriormente, en

1994 (Skutnabb-Kangas,1994, p. 144) concluye que las definiciones de lengua materna tienen que ser repensadas para las situaciones en las que los padres y los niños no tienen la misma lengua materna, especialmente por origen, y también para las situaciones en donde la lengua materna no puede aprenderse en la infancia ni tampoco ser enseñada por los cuidadores primarios.

Las autoras Fernández-Viader y Yarza (2006) definen a la lengua materna de los sordos según el criterio de capacidad de acceso o capacidad biológica. La lengua materna de los niños sordos es la lengua de signos porque ésta es la única lengua que pueden adquirir en forma natural y completa. Están biológicamente preparados para ella. Esta lengua materna es, además, la “primera lengua” a la que deberían estar expuestos los niños sordos, de allí que reciba también la denominación de Lengua 1 (L1). La lengua escrita y la oral son entonces la Lengua 2 (L2) Lengua 3 (L3), dependiendo esto del orden de su introducción. Los niños sordos hijos de Sordos señantes, aprenderán la lengua de señas de sus padres. Los niños sordos hijos de padres oyentes, la aprenderán de los adultos y pares sordos (p.487).

#### ***1.4.3. Bilingüismo como capacidad y como derecho***

Continuando con Fernández- Viader y Yarza (2006), las autoras refieren que para hablar de educación bilingüe es necesario definir primero qué entendemos por bilingüe más allá de la presencia de dos lenguas, es decir, la primera lengua (L1) y la segunda lengua (L2). El término bilingüe se utiliza, en general, para hacer referencia a la condición de un individuo en relación a su comportamiento lingüístico, es decir, una persona puede ser descrita como bilingüe si es capaz de comunicarse en dos lenguas. Comentan que el conflicto viene dado por la medición de esa capacidad, es decir, ¿una persona es bilingüe sólo si es competente en ambas lenguas con la misma intensidad? O tal vez ¿podemos considerar como bilingües también a aquellas

personas que son más competentes en una lengua que en la otra?. ¿Cómo evaluar el bilingüismo de una persona? (p.489).

Ante esta última pregunta, Baker (1993:6) indica que es necesario discriminar las diferentes habilidades que comprenden la competencia lingüística y en las que se evalúa el grado de esa competencia. Escuchar, hablar, leer y escribir. Sin embargo, Fernández-Viader y Yarza (2006) indican que esta lingüista sólo considera las modalidades auditivo-vocal y visográfica de las lenguas obviando la existencia de lenguas cuya modalidad es viso-gestual. Por lo tanto, es necesario agregar una quinta competencia correspondiente a la competencia viso-gestual de la persona sorda. Las autoras proponen una tabla adaptada para evaluar el bilingüismo en la persona sorda (p.491). A continuación, presentamos esta tabla.

**Tabla 1**

*Tabla de Baker (1993) adaptada por Fernández-Viader y Yarza (2006) para la lengua de signos (p. 4888).*

Modalidad	Auditiva vocal	Viso-gráfica	Cognitiva	Visogestual
Habilidad de recepción	Escuchar	Leer	Hablar *	Ver**
Habilidades de producción	Hablar	Escribir		Señar**

\*La quinta competencia lingüística propuesta por Skutnabb-Kangas (1981);

\*\*Las competencias lingüísticas (quizás podrían denominarse sexta y séptima). La adaptación es realizada por Fernández-Viader y Yarza (2006) para el artículo Reflexiones sobre las definiciones del bilingüismo en los Sordos: un estudio de tres experiencias Españolas. Esta adaptación está basada en la incorporación de la población Sorda, su cultura y su lengua, así



como en el reconocimiento de la existencia de distintas modalidades lingüísticas auditivo-vocal, viso-gestual y viso-gráfica.

#### ***1.4.3.1. Deformaciones del bilingüismo***

El tercer concepto empleado en España para desarrollar proyectos de educación bilingüe para el sordo, son las deformaciones del bilingüismo. Estas deformaciones deben estudiarse cuando se construyen proyectos bilingües ya que no conllevan a consolidar adecuadamente una de las dos lenguas (L1/ L2) o ambas lenguas (L1 y L2) presentes en el bilingüismo. Fernández-Viader y Yarza (2006, p.494) explican que existe una dificultad para la medición de la capacidad de ser bilingüe y como consecuencia de ello, se han creado una serie de términos que intentan aclarar las variantes y matices en el dominio de esta competencia. Algunos de éstos términos creados dentro del bilingüismo, son: *semilingüismo*, *bilingüismo incipiente* y *el bilingüismo sustractivo* (p.495).

Hansegard (citado en Skutnabb-Kangas, 1981) indica que el semilingüismo es un término para describir aquellos niños bilingües oyentes que poseen una baja competencia en ambas lenguas en relación a los nativos monolingües. Se observan en ellos déficits en el vocabulario, la adecuación del lenguaje, el dominio de las funciones del lenguaje, entre otros. Algunos autores están en desacuerdo con la utilización de este término debido a las connotaciones peyorativas que contiene (Baker, 1993, p.97) y porque influye negativamente en la construcción social de la identidad de algunos sujetos bilingües. Lamentablemente, la mayoría de las personas sordas se ubican en la descripción de Hansegard (1968) debido a que durante años se ha encaminado su comunicación hacia la lengua oral y se les ha impedido desarrollar la lengua de señas.

El segundo término es el bilingüismo incipiente. Este se refiere a los estadios tempranos del bilingüismo en donde una de las lenguas no está suficientemente desarrollada (Diebold, 1964).

Baker (1993) ejemplifica con un turista que no domina la lengua del país extranjero donde se encuentra y que es capaz solo de decir unas cuantas frases. En el caso de los sordos, podríamos ejemplificar con una persona sorda profunda prelocutiva cuyas competencias en comunicación son básicas. Otro caso son los niños sordos profundos que desprovistos de una metodología adecuada para acceder a la lengua, aún adultos no logran superar este estadio de bilingüismo incipiente. Fernández-Viader y Yarza (2006, p.485) explican que si han tenido la suerte de acceder aunque sea en forma tardía a la lengua de signos, superan el estadio del bilingüismo incipiente. No obstante, es claro y fundamentado en nuestros resultados y revisiones bibliográficas, que en caso de no acceder y adquirir algún sistema de comunicación, quedan totalmente aislados, con el riesgo de presentar fallas en las funciones cognitivas de ideación, planeación, secuenciación y abstracción, entre otras. Además de posibles afecciones en la constitución de la identidad sana.

Finalmente, nos resta describir al bilingüismo sustractivo. Lambert (1978, p.495) explica que tal cual su nombre lo indica, el bilingüismo sustractivo trata de la adquisición de la segunda lengua pero con la posibilidad de que ésta reemplace a la primera lengua y, por lo tanto, el sujeto comience a funcionar como monolingüe. En este bilingüismo existe una tendencia a la homogeneización de la población. Las autoras (Fernández-Viader y Yarza, 2006) refieren que en relación a las personas sordas, es sabido que el 95% de los niños sordos nacen en hogares de oyentes por lo tanto son niños que no tienen una primer lengua materna a menos que se haya implementado algún tipo de programa de atención temprana. Solo los niños sordos hijos de Sordos, esto es, un 5%, adquirirá la lengua de signos como primer lengua en sus casas sin la necesidad de algún tipo de intervención externa. A estos niños sordos hijos de padres Sordos, los denomina díadas homogéneas porque comparten con sus padres una identidad, cultura, pensamiento y lengua. No obstante son víctimas del bilingüismo sustractivo en el caso de ingresar a una escuela donde se les exija que aprendan la lengua oral y se les impida, a su vez, que se comuniquen en la lengua de señas aprendida en sus hogares (p.495).

### 1.5. ¿Qué es la educación bilingüe para sordos?

Explicamos ya el término del bilingüismo, pero ¿cómo se aplica el bilingüismo a la educación de los sordos? Nosotros entendemos y algunos autores entienden que la educación bilingüe para los sordos significa instruirles a partir de su lengua materna, es decir, de la lengua de signos (LI). Entonces, considerando que la vía visual es prioritaria para un sordo, la lengua de signos es la primera lengua y la lengua escrita la segunda lengua (L2) ya que ambas lenguas son visuales. En el caso de México, la lengua de signos nos referimos a la Lengua de Signos Mexicana (LSM) y la lengua escrita, el Español (LE).

En educación de sordos, es posible encontrar algunas de las deformaciones mencionadas del bilingüismo dado que existe propensión de algunos sistemas educativos a establecer metodologías menos adecuadas para la enseñanza de las personas sordas. Llamémosle *fallas en la enseñanza del sordo*. Este argumento lo respaldamos nuevamente en Fernández-Viader (2014, p.166) quien explica que existe un desconocimiento sobre la sordera y los beneficios de enfoques bilingües, y persisten ideas negativas y sesgadas sobre la lengua de signos. La autora comenta que todo esto frena la implementación de métodos y sistemas educativos que sean más efectivos y respondan a las necesidades comunicacionales visuales y cognitivas de estas niñas y niños sordos. Si no se les ofrece una lengua para pensar o en la que conocen tienen una competencia pobre, no podrán preguntar, aprender, anticipar, hablar y pensar de momentos que transcurren en el pasado o futuro, abstraer y relacionarse (Valmaseda, 1999, p. 153). Fernández-Viader y Yarza (2006, p.492) agregan que la realidad es que la mayoría de las mujeres y hombres sordos profundos e hipoacúsicos pasan por una educación que comprende, al menos, el ciclo obligatorio, con deficiencias severas en la lectoescritura. Los planteamientos actuales de agrupar al alumnado sordo en escuelas de integración, sin contar con profesorado competente en lengua de signos y conocimientos de la Comunidad Sorda, ofrecen unos resultados de poca eficacia para facilitar un acceso a la lectoescritura competente a las mujeres

y hombres sordos (Fernández-Viader, 1996; Aguado, 2017), especialmente si hablamos de una sordera de aparición temprana.

En nuestra experiencia en México, es frecuente encontrar estudiantes sordos que afrontan el fracaso escolar. Algunos estudiantes narran su experiencia al ser incluidos en alguna escuela con estudiantes oyentes. Frecuentemente explican que los profesores de la escuela primaria o secundaria a la que asistieron mostraban competencias insuficientes en Lengua de Señas Mexicana. Mediante los resultados de la investigación, comprobamos que efectivamente, un gran número de estudiantes son incluidos en escuelas regulares donde no existen recursos físicos ni humanos para incluirlo. Donde la enseñanza del currículum presenta serias deficiencias ya que es común que el profesor oyente no cuente con mayores apoyos para recibir al alumno sordo en su aula. Es posible que las fallas en la enseñanza del sordo durante su preparación básica mantengan una relación negativa con su posterior acceso laboral adecuado. Parece ser que los servicios educativos para los sordos, pudieran ser repensados desde la postura de ser una persona Sorda y no desde una postura generalizada (Fernández-Viader y Moreno, 2015; 2016; Moreno, 2016). Fernández-Viader (2014), contribuye a este debate puntualizando que vivimos en una sociedad en donde existe una experiencia negativa en torno a la discapacidad produciéndose una importante incidencia de poder de la sociedad normo-oyente, misma que se manifiesta en la mayoría de la toma de decisiones que afectan a las personas sordas (p.162). Particularizando, en el caso del adolescente sordo, un individuo bilingüe que presenta una configuración lingüística visual-gestual y que pertenece a una sociedad en donde la comunicación que utiliza se transmite en una modalidad auditivo-oral. Este hecho genera que no posean el mismo estatus social. A las deficiencias educativas se suman dificultades del contexto familiar del sordo. Ya que en las familias es frecuente encontrar un problema en cuanto a la instrucción bilingüe con las personas sordas. En su gran mayoría, nacen en el seno de familias oyentes, el acceso a la lengua de signos (LS), si es que se realiza, es como una segunda lengua o bien, muy tardíamente. El problema es que la no

instrucción en lengua de signos (LS) durante las etapas primeras de vida, contribuye al detrimento del desarrollo cognitivo, social y afectivo de los sordos ya que la enseñanza de la lengua de signos como primera lengua es fundamental ya que las comunidades sordas poseen una cultura y habilidades eminentemente visuales. La LS, permite acceder a funciones cognitivas superiores como la representación, la ideación y planeación. Cuando se trata de personas sordas profundas no instruidas en LS a temprana edad, su desempeño cognitivo es bajo, muy pobre al momento de enfrentarse a operaciones abstractas. De acuerdo con Zafarty, Nunes y Bryant (2004, p.191) las personas sordas presentan ventajas con respecto a las personas oyentes a la hora de representarse la información de modo visual. La instrucción en LS desde la educación básica, contando con modelos profesores Sordos, es una de las explicaciones más importante del mejor desempeño y acceso al currículo de las personas sordas en países desarrollados como lo es Finlandia, Noruega, Francia y España.

### ***1.5.1. Lucha de los sordos por el derecho lingüístico de su lengua***

La lucha por la igualdad de los sordos, ha sido universal. Hauland y Allen (2009) indican que la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del 2006 (CRPD), marca un cambio de paradigma del enfoque médico por el enfoque político y social en la lucha por garantizar la libertad y la dignidad de las personas con discapacidad. Explican que para las personas Sordas la principal barrera es la falta de reconocimiento, aceptación y uso de la lengua de signos en todas las áreas de la vida, así como la falta de respeto hacia su identidad cultural y lingüística. Al respecto, Fernández-Viader y Moreno (2015; 2016; Moreno, 2016) indican que una de las consecuencias más graves en la toma de decisiones deliberadas sobre el futuro educativo y laboral de las personas sordas, es impedirles una lengua para comunicar, pensarse, expresarse, planear, anticipar, entre otras

funciones; contribuyendo al fracaso escolar y agravar las dificultades para su posterior inclusión laboral. Como ha sido comprobado ya por autores como Fernández Viader (1996; 2016) y por Hauland y Allen (2009. p.115), las políticas sociales y educativas tendrían que retomar el reconocimiento de la lengua y la cultura de las personas sordas para lograr su integración social y educativa.

El acceder a una educación de calidad es un derecho constitucional, parte de Declaraciones Universales como la Declaración de Salamanca (1992) y actualmente, el acceso a esta educación de calidad, está enmarcada en el cuarto objetivo del Desarrollo Sustentable (Naciones Unidas, 2016). En base a Cedillo (2015, manuscritos), la educación de calidad para la persona sorda es proporcionarle servicios educativos que satisfagan sus necesidades educativas y culturales. Cedillo indica que la lengua de señas como lengua primera de la Comunidad Sorda y un maestro Sordo dentro de los grupos que atienden alumnos sordos son elementos fundamentales para la metodología bilingüe y la educación inclusiva satisfactoria. En nuestro artículo Sordera y el cuarto objetivo del desarrollo sostenible (ODS4): Propuesta de un proyecto de RED para la educación bilingüe de los sordos bajo el marco europeo (ver anexo 3) explicamos la relación e importancia social y educativa de la lengua de signos para las Comunidades Sordas.

En fundamento al estado del arte y experiencia propia, creemos que la integración social y educativa de las personas sordas, se logra mediante el acceso a la educación de calidad. A su vez, la educación de calidad, es un derecho constitucional y universal ya que forma parte de Declaraciones Universales como la Declaración de Salamanca (1992). En base a Cedillo (2014), la educación de calidad para la persona sorda es proporcionarle servicios educativos que satisfagan sus necesidades educativas y culturales como la lengua de signos y un maestro Sordo. En los anexos, incorporamos uno de nuestros artículos (ver anexo 3) donde debatimos que las políticas educativas europeas para las minorías lingüísticas y el marco de la cohesión

social europea de los países más desarrollados de Europa, pueden ser un marco de referencia para los países con necesidades en educación de sordos. Explicamos detalladamente el derecho de los sordos a la educación de calidad en base al cuarto objetivo del desarrollo sostenible (ODS4) y sugerimos que SDG4 debe incorporarse en el diseño, aplicación y mantenimiento de políticas educativas para ciudadanos sordos en países con mayor fracaso escolar (ver anexo 3).

#### ***1.5.1.1. Marco legal y respuesta educativa***

La lengua de la persona sorda, su cultura e identidad, son derechos reconocidos por diversas normas nacionales e internacionales, mismas que sustentan y respaldan los derechos de inclusión a la educación de los sordos y sordo ciegos. En México, la Ley General de Personas con Discapacidad (2005), aprobada por la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Secretaría General y Secretaría de Servicios Parlamentarios con última reforma DOF 17-12-2015; en su Artículo 2<sup>1</sup>, es la legislación más significativa, de la cual se derivan otras

---

<sup>1</sup> Apartados:

I (Accesibilidad),

II (Ajustes razonables),

III (Asistencia social),

IV (Ayudas técnicas),

V (Comunicación),

VI (Comunidad de Sordos),

VII (Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad),

VIII (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad),

IX (Discriminación a las personas con discapacidad),

X. (Diseño Universal),

XI (Educación Especial) y

XII (Esteneografía proyectada).

normas jurídicas. Es donde se manifiesta el reconocimiento de la Lengua de Señas Mexicana usada por la comunidad de sordos y su acceso a una educación bilingüe. Más aún, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007), retoma el planteamiento del 2005 y sustenta nuevamente el derecho de las personas sordas a la educación bilingüe, así como las adaptaciones necesarias a una educación y desarrollo de calidad. Las anteriores legislaciones registran que los sordos y sus comunidades, presentan una identidad lingüística y cultural, a esto se le atribuye el Artículo 2 (último párrafo) de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (última reforma DOF 29 de enero de 2016) que le otorga a los sordos la equiparación jurídica con los pueblos indígenas. En consecuencia, se le atribuyen las siguientes: Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, 1996; Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003; Ley General de Educación (Última reforma publicada DOF 17-12-2015). Bajo este marco normativo es que se debe definir y fundamentar las prácticas y políticas educativas con orientación bilingüe y bicultural.

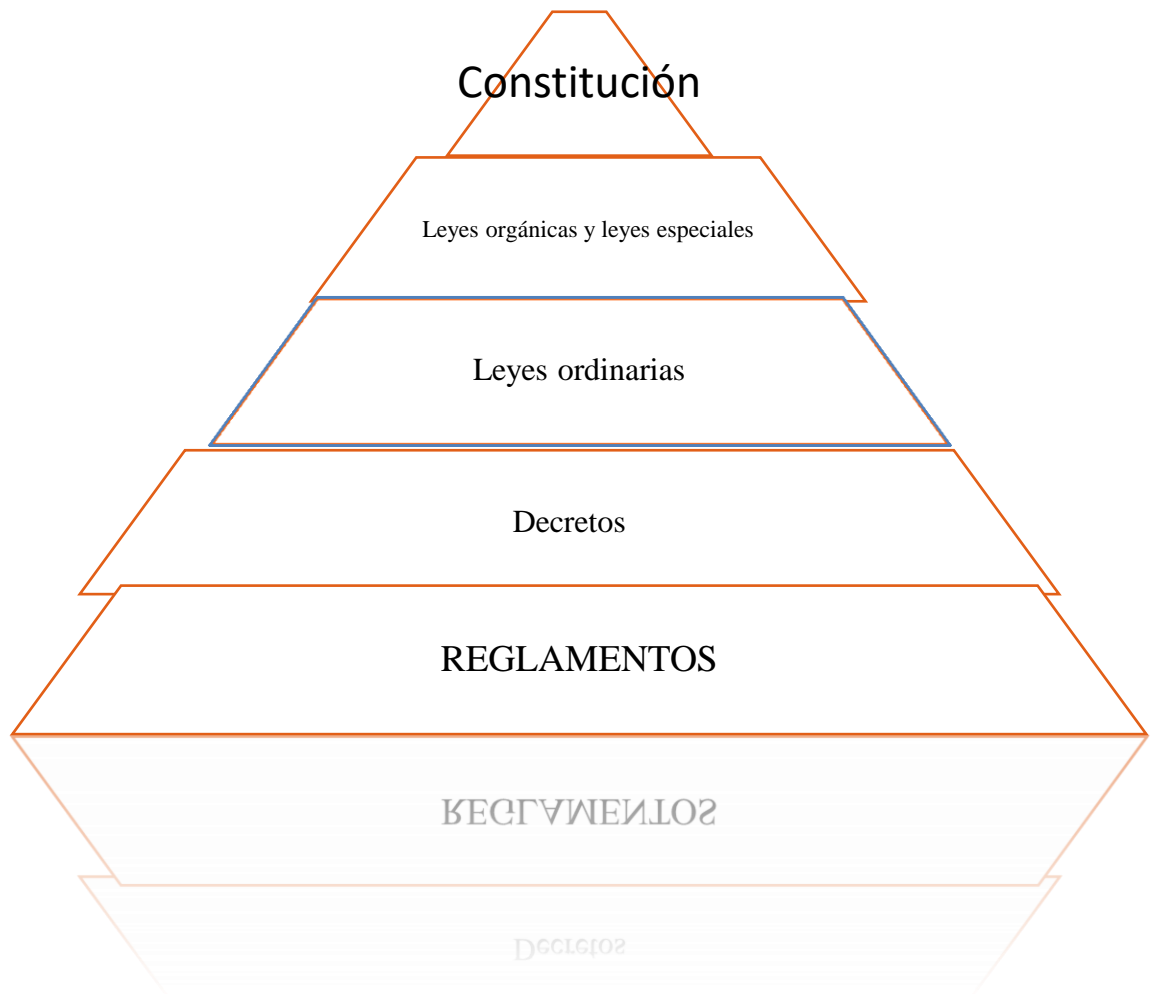
#### ***1.5.1.2. Convenciones a favor de la discapacidad donde México es Estado Parte***

México es Estado Parte de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales (1994) y de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Esta última indica en su artículo primero que por lenguaje se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal. También indica en su artículo cuarto, tercer subinciso, que es obligación de los Estados Partes, la elaboración y aplicación de políticas para hacer efectiva la presente Convención y en otros procesos de adopción de decisiones sobre cuestiones



relacionadas a las personas con discapacidad. Indica que los Estados Partes celebrarán consultas estrechas y colaborarán activamente con las personas con discapacidad, incluidos los niños y niñas con discapacidad a través de las organizaciones que los representen. De esta forma, está obligado tanto por la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos como por las indicaciones y convenciones internacionales de las que forma parte, a revisar los lineamientos actuales de la educación especial y comprobar con los diferentes grupos sociales involucrados, si la forma de implementación actual es eficiente y qué oportunidades de mejora existen. Así, explicamos que la Constitución Política de un Estado es una Ley Suprema, ya que en ella se establecen los principios sociales y la organización del Estado. Por su parte, los reglamentos y decretos de los que un país es Estado Parte, son su base más sólida para marcar guías y lineamientos en sus acciones sociales, económicas, políticas, laborales, entre otras. Para ilustrar lo anterior, referimos a Hans Kelsen (citado en Frosini, 1991), quien realizó un análisis sobre el sistema de normas jerarquizadas, es decir, los reglamentos y decretos son la base de un sistema de normas. En este caso, México, como hemos señalado, forma parte de varias convenciones y decretos internacionales que protegen los derechos de los grupos minoritarios. Además de una Constitución Política que ampara estos mismos derechos. En la figura 1 mostramos una representación gráfica del sistema de normas jerarquizadas basada en el marco de referencia de Hans Kelsen (1936).

**Figura 1 Sistema de normas jerarquizadas basado en el marco de referencia de Hans Kelsen (1930)**



### **1.6. ¿Cómo se regula la educación de los sordos en México?**

Comenzaremos explicando que el órgano que regula educación en México es la Secretaría de Educación Pública (SEP). La SEP (2017), representa el órgano nacional que regula la educación en México. Por su parte, la educación de las personas Sordas en México, está regulada por una de las Secretarías de la SEP (2017), esto es, la Secretaría de Educación Básica. La Educación Especial en México es una de las subdivisiones de la Educación Básica. La educación especial mexicana ofrece servicios educativos a la discapacidad y a grupos

vulnerables. Su objetivo es lograr igualdad de oportunidades principalmente entre los grupos vulnerables y en minoría, mostrando el mayor apego al marco democrático de México.

### *1.6.1. Del marco constitucional mexicano a la normatividad de la educación especial en México*

México es una República representativa, democrática y federal, constituida por treinta y uno Estados y por un Distrito Federal. Cuenta con un sustento jurídico y normativo nacional que retoma los acuerdos internacionales, que reconocen el derecho a la educación de las personas con discapacidad y en particular el derecho al uso de la lengua de señas en la enseñanza de las personas sordas (SEP, 2012). La condición democrática y federal del país es importante para la educación de los sordos ya que opera a través de una serie de artículos que legislan en cuatro instrumentos diferentes: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), la Ley General de Educación (1993); la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, en particular su artículo treinta y ocho y el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. Se trata de instrumentos que garantizan la igualdad de las oportunidades educativas, la protección de los grupos vulnerables y en minoría así como el derecho a una atención educativa según la necesidad específica del educando. Por ejemplo, el artículo cuarenta y uno de la Ley General de Educación, establece la regulación de la Educación Especial en México. Explicamos brevemente cómo están constituidos estos cuatro instrumentos (ver figura 2), reiteramos que la regulación de la educación en México es por medio de artículos. El primer instrumento, es la **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos** (2017). Fue expedida en 1917, en su artículo tercero constitucional establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación y a cursar la educación básica (primaria y secundaria), de forma obligatoria. El Estado -federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá la educación básica gratuita y laica para todos los ciudadanos. En el 2011 se decretó la Ley

General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad durante el gobierno del ex presidente Felipe Calderón Hinojosa. En su artículo segundo, quinto apartado, esta ley reconoce como comunicación a la Lengua de Señas Mexicana como lenguaje equiparable con el oral y otras formas de comunicación. En su apartado sexto, reconoce a la Comunidad de Sordos y en su apartado onceavo sobre Educación Especial, establece que ésta atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. El segundo instrumento que regula la educación en México, es la **Ley General de Educación** (LGE, 2017). Fue creada en 1993 y desarrolla algunos de los principios establecidos en el artículo tercero constitucional. Señala que todos los mexicanos tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional y que el proceso educativo debe asegurar la participación activa del educando y estimular su iniciativa y su sentido de responsabilidad. Esta Ley establece las atribuciones que corresponden al Ejecutivo Federal por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y los gobiernos de los estados en materia de educación. También establece que se incluirá la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación. Por otra parte, el artículo treinta y nueve de la LGE establece que el Sistema Educativo Nacional es el encargado de dirigir la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos. Finalmente, el artículo cuarenta y uno indica que la educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género (*Párrafo reformado DOF 12-06-2000, 17-04-2009, 28-01-2011*). Por otra parte, en relación al ejercicio de sus atribuciones normativas y de integración de la educación nacional, la Secretaría de Educación Pública (SEP,2017) celebra reuniones periódicas -nacionales y regionales- entre las autoridades educativas de los Estados y la Federación, con el objeto de articular las acciones y los programas, difundir la normativa que emite así como proporcionar asesorías y apoyos que

mejoren el desarrollo de los programas y recabar la información que sustenta la toma de decisiones de la propia SEP (2017). En el siguiente cuadro mostramos nuestro análisis sobre los instrumentos del sistema educativo Mexicano. El artículo cuarenta y uno de la LGE, es de relevancia para esta investigación, ya que para la educación de las personas sordas es necesario la constante revisión y actualización de sus programas y reuniones de los Estados, la búsqueda de asesorías y de apoyo para tomar las mejores decisiones dentro de la Secretaría de Educación Pública. El tercer instrumento que regula la educación, es la **Ley Orgánica de la Administración Pública Federal** (2017). Esta ley fue promulgada en 1976 y reformada en Febrero y Mayo de 1992. En su artículo treinta y ocho establece las atribuciones de la SEP. Mencionaremos únicamente algunas de sus funciones. El artículo treinta y ocho de esta ley es especialmente relevante ya que consideramos que es uno de los fundamentos y razón de existencia de los CAMS y otros servicios de apoyo en educación especial. Indica que tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios (*párrafo reformado DOF 12-06-2000, 28-01-2011*). El cuarto instrumento que regula la educación básica en México, es el **Reglamento Interior de la SEP** (2017). Existe un reglamento para cada Estado y describe las funciones específicas del Secretario de Educación Pública, los Subsecretarios de Educación, las Direcciones Generales y de los Órganos Administrativos de la SEP. En el caso del Estado de Jalisco, en el artículo siete, inciso dos, se establece que la educación básica se divide en Dirección General de Educación para la Equidad y en Formación Integral. En el segundo subinciso de este sub apartado, localizamos a la Dirección de Educación Especial (ver figura 3 y 4). Por su parte, son seis los niveles educativos del sistema: inicial, preescolar, escuela primaria, secundaria, media superior (bachilleratos y profesional media), superior

(licenciatura y postgrado) (ver figura 4). Además, el sistema ofrece servicios de educación especial, de capacitación para el trabajo, de educación para adultos (alfabetización, escuela primaria y secundaria, capacitación no formal para el trabajo) y de educación indígena o bilingüe-bicultural (preescolar, primaria y secundaria). Aclaremos que la autoridad educativa federal, en el caso de México, la SEP, debe determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la escuela de formación para maestros de educación básica. En la siguiente página, esquematizamos la estructura del sistema educativo de México y la articulación de la educación especial en este sistema. Se esquematizan también los niveles del sistema educativo. En la siguiente página (ver figura 2), presentamos nuestro análisis sobre los fundamentos legales e institucionales de la educación de los sordos en México. Es importante agregar que la educación básica, es decir, la asistencia a la escuela primaria y secundaria, son de carácter obligatorio para los sordos.

**Figura 2: Instrumentos del sistema educativo Mexicano: nuestro análisis**

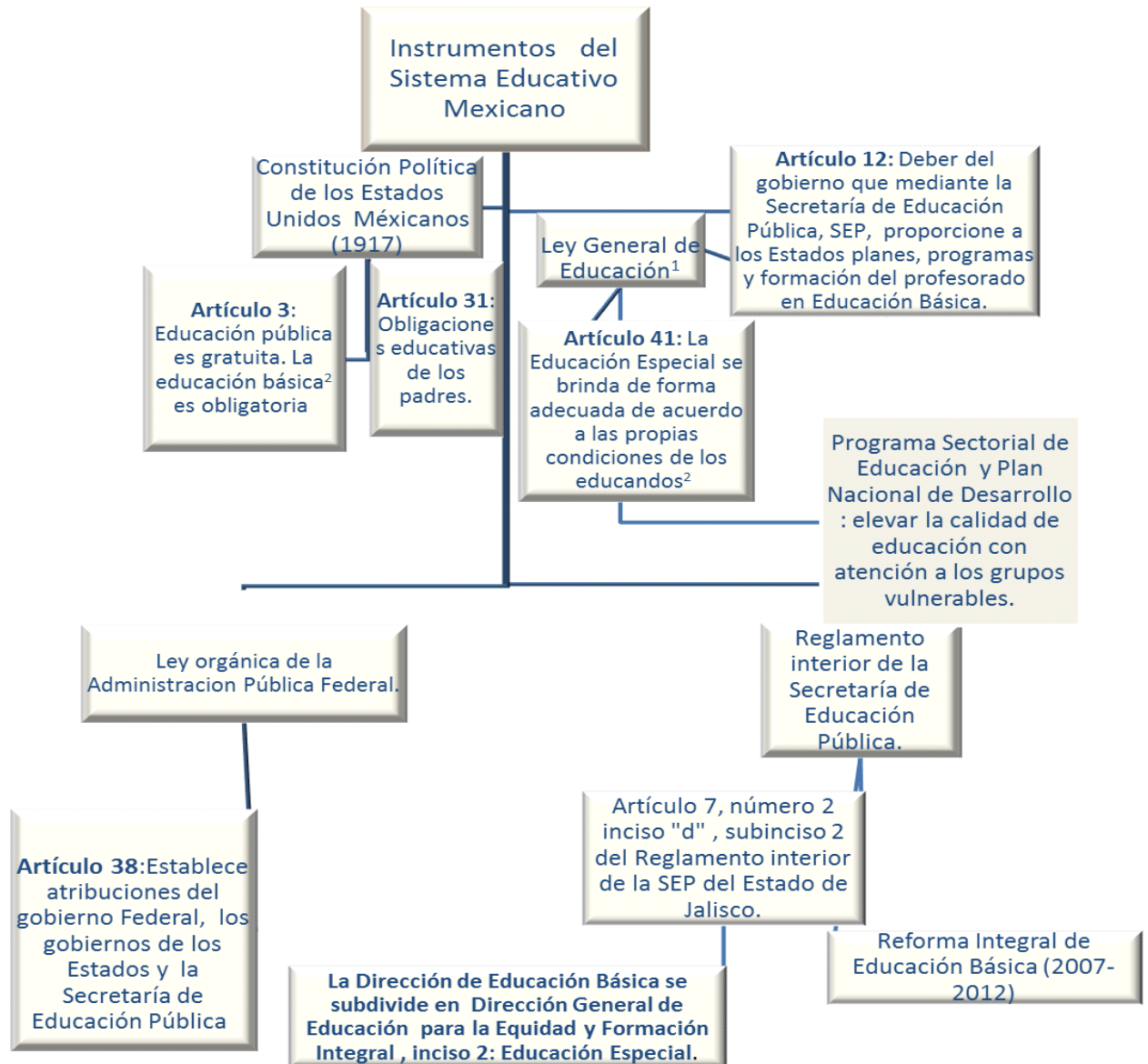


Figura de elaboración propia. Referencias: Última reforma publicada DOF 27-01-2016 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917); Última reforma 2015 de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011); Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018, México. Programa de la Reforma Educativa. Lineamientos operativos ciclo escolar 2015-2016; Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Secretaría de Educación Pública.

En la siguiente figura tres, mostramos nuestro análisis sobre la estructura del sistema educativo de México.

**Figura 3 La estructura del sistema educativo de México y la articulación de la educación especial en este sistema.**

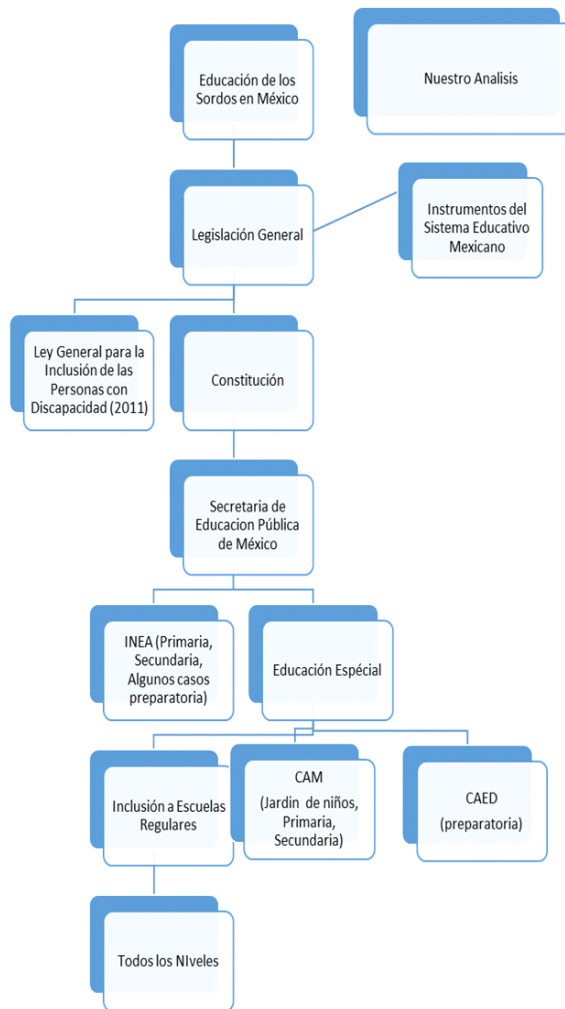


Figura de elaboración propia. Referencias: Última reforma publicada DOF 27-01-2016 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917); Última reforma 2015 de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011); Plan Sectorial de Educación de México 2013-2018, Centros de Atención para Personas con Discapacidad (CAED) 2017; Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA, 2017), Orientaciones para la atención educativa de los alumnos Sordos que cursan la educación básica desde el modelo bilingüe-bicultural (SEP, 2012).



Dentro de este sistema educativo en México, exponemos nuestro análisis gráfico sobre los niveles y subniveles que consideramos más importantes de educación en México, teniendo en cuenta que los sordos pueden incluirse en cualquier nivel. En la siguiente figura 4, mostramos esta distribución.

**Figura 4: Niveles y subniveles de la educación en México.**

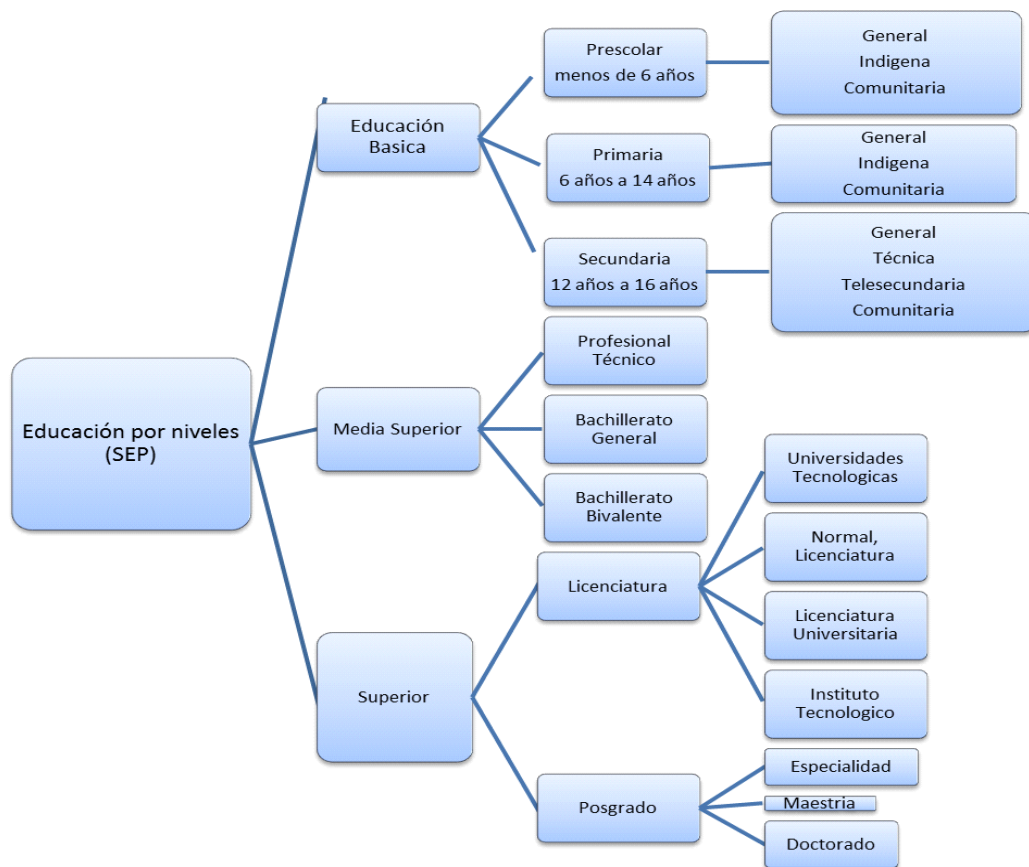


Figura de elaboración propia. Referencias: Secretaría de Educación Pública de México (2017).

Descargado de <http://www.gob.mx/sep>, Secretaría de Educación Pública | Gobierno | gob.mx, [www.gob.mx](http://www.gob.mx)

Como observamos en las figuras 2, 3 y 4, la educación de los sordos en México se ofrece a todos los niveles. En la aplicación real, es el nivel básico y medio donde se ha implementado la respuesta educativa para los sordos con un mayor ahínco gubernamental. Sin embargo, en la última década, en México, la respuesta educativa para la educación superior ha mejorado gradualmente. En muchos casos se ha iniciado la oferta de la licenciatura en educación especial para los estudiantes Sordos. Este es el caso de algunos Estados como por ejemplo Morelos en su Municipio de Cuautla. Jalisco, por su parte, es un Estado mexicano avanzado en educación de sordos. A través de los primeros resultados de nuestra tesis, encontramos que en dicho Estado existen más de ciento sesenta y cuatro estudiantes sordos casi concluyendo el bachillerato y que se han beneficiado de apoyos de inclusión educativa, como lo son la dotación de un intérprete de Lengua de Señas Mexicana dentro del aula, tutores oyentes y Sordos buenos comunicadores de LSM, además del agrupamiento de estudiantes sordos. La mejora de la respuesta educativa para los sordos en este Estado ha sido gracias al esfuerzo del Departamento de Educación Especial pero también gracias al compromiso y unión de maestros y padres de familia por ofrecer educación a los sordos de calidad en grupos exclusivos con instrucción en Lengua de Señas. Este es el caso del Centro de Atención Múltiple CAM Sabino Cruz, que atiende a la mayor parte de la población sorda de Secundaria de Jalisco, ofreciéndoles una educación en grupos exclusivos de estudiantes sordos y en Lengua de Señas Mexicana. La Asociación Educación Incluyente de Jalisco (2017), por otra parte, surge de la sinergia de padres de familia y de una preocupación genuina por el futuro tanto educativo como laboral de los jóvenes sordos. Emplea un enfoque Bilingüe Bi-cultural (Lengua de Señas –español–Cultura Sorda) con una metodología constructivista centrada en el reconocimiento de los derechos humanos de las personas sordas. Ofrece cuatro programas: escuela secundaria, cursos propedéuticos para regularizar el nivel de los alumnos que inician la educación preparatoria, preparatoria y una licenciatura dentro de la Universidad de Guadalajara. Estos programas cuentan con tutores Sordos, asesorías académicas, maestros de Educación Especial

y asesorías psicológicas en Lengua de Señas Mexicana. Está apoyada por la Universidad de Guadalajara y por el Consejo Estatal para la Atención e Inclusión de Personas con Discapacidad (COEDIS, 2017), Jalisco, mismo que es un organismo público adscrito a la Secretaría de Desarrollo e Integración Social.

### ***1.6.2. Otros programas de apoyo a la educación especial en México***

Un programa muy importante para la educación de los grupos vulnerables y en discapacidad es el Programa Nacional de Fortalecimiento Nacional de la Educación Especial y de la Integración Educativa PNFEEIE (ver anexo 2). Los principios de este programa están estipulados en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, específicamente en el eje 3, Igualdad de Oportunidades. En su inciso 3.6 Grupos vulnerables, destaca la igualdad de oportunidades para quienes conforman los grupos más vulnerables de la sociedad, como los adultos mayores, niños y adolescentes en riesgo de calle, así como a las personas con discapacidad.

Un segundo programa de apoyo a la educación especial, es el Programa Sectorial de Educación 2015-2018. La finalidad de este programa es elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional. La estrategia principal para cubrir este objetivo, es la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2015).

## **1.7. Situación de la educación de sordos en México**

### ***1.7.1. Breve reseña de la educación del sordo: caso Mexicano***

Describir los antecedentes históricos sobre la educación de los sordos en México, necesariamente nos remite a grandes e importantes figuras para la Comunidad Sorda y para la

Educación Especial en México, Eduardo Huet Merlo, Benito Juárez y la creación de la Escuela Nacional de Sordomudos. Jullian (2010, p.23) refiere que estas figuras son un prefacio casi obligado en cualquier acontecimiento oficial en los clubes de Sordos de la ciudad de México. Interesante es para nosotras, las autoras, observar que Huet fue una persona Sorda y Benito Juárez, un mexicano de origen indígena y presidente de México. Gracias al esfuerzo en conjunto de ambos personajes, surge la Escuela Nacional de Sordomudos. Cruz-Aldrete (2009) señala que entre los antecedentes más remotos sobre la educación del Sordo, de los que se tiene registro, se encuentra la creación de la Escuela de sordomudos y la fundación de la Escuela Nacional de Sordomudos (ENS) como escuela para formar profesores, ambas escuelas creadas por decreto presidencial de Benito Juárez, el 15 de abril de 1861. Entre los objetivos de esta escuela se encontraba la enseñanza del español en su forma escrita, así como expresada por medio del alfabeto manual o de forma oral en caso de que hubiera “aptitud para ello en el discípulo”. La autora refiere que en esta escuela, no se hacía énfasis en la oralización del sordo pero sí en el aprendizaje del español. Por su parte, Huet, fue un maestro francés que debido a su discapacidad auditiva, propone crear varias escuelas en las que destaque el trato especializado hacia los sordos. Primero lo hace en Francia y Brasil, posteriormente se enfoca en México (Jullian, 2010, p.23). Jullian (2010), reconstruye, al menos parcialmente, la historia de los sordos en México desde su interior, es decir, a través de las propias narraciones. Dado que Huet desempeñó un papel significativo, su vida, según es contada por algunos sordos de la Ciudad de México, adquiere características místicas (Jullian, 2010, p.23). Este autor indica que esta idealización permite formular algunas propuestas sobre la importancia simbólica que llegó a tener para la comunidad a la que pertenecía, al grado en que podemos considerarlo como el eje articulador de la identidad Sorda. La relación entre México y Francia, es también importante para analizar la primera historia de educación especial. Cruz-Aldrete (2014, p.141) comenta que para México, el modelo bilingüe intercultural ha respondido a algunas demandas de la Comunidad Sorda como el reconocimiento de su lengua y, por lo tanto, el derecho a

recibir educación en Lengua de Señas Mexicana (LSM). Sin embargo, aún no se definen las políticas lingüísticas y educativas que permitan que estas enseñanzas se lleven a cabo en las condiciones propicias. Por otra parte, la metodología de enseñanza para los sordos, presenta posturas algunas veces excluyentes. Consideramos que este es caso del oralismo cuando se emplea como una tendencia contraria a la enseñanza de la lengua de signos. El oralismo se define como un método de educación para personas sordas basado en una rehabilitación logopédica fruto de una visión físico-médica de la sordera. Enseña a leer los labios para poder recibir los mensajes y a fonar imitando la respiración del habla para emitirlos. Somos de la opinión que el oralismo es un buen apoyo para la comunicación de los sordos, el problema es que muchos profesionales lo emplean como ideología y no como una práctica flexible y abierta. Intentan desplazar la función primera de la lengua de signos para comunicar y estructurar el pensamiento abstracto del sordo, más aún, desconocen o no reconocen la lengua de signos como un derecho lingüístico de los sordos. Fridman (1999, p.45) comenta que en México, como en otros países, el oralismo insiste en que los sordos requieren rehabilitación, terapia y solamente terapia. Indica que desde esta perspectiva los educadores de los sordos no son más que terapeutas. Agrega que la práctica social de la medicina ha reforzado la percepción de la sordera como enfermedad y, sin embargo, no ha aportado ningún procedimiento efectivo para curarla. El oralismo, como ideología y práctica abanderada por algunos médicos y terapeutas de la lengua, ha llevado a que incluso la política de educación de los sordos se elabore desde las clínicas y los consultorios, donde poco o nada se sabe de la sordera como identidad lingüística y cultural (Fridman, 2012) . Por su parte, Cruz-Cruz (2014, p.147) contribuye al debate sobre la educación del sordo en México señalando que se trata de un problema con amplia historia, donde actualmente el oralismo está ampliamente arraigado a las esferas educativa y médica. Es común que los profesionales de la salud recomienden a las madres de los niños sordos que eviten el aprendizaje de la lengua de señas con la finalidad de no entorpecer la adquisición de la lengua oral. Tales prácticas tienen como sustento histórico el

Congreso de Milán (1880) que declaró que la educación oralista era superior a la “lengua gestual” y aprobó una resolución prohibiendo el uso de la “lengua gestual” en las escuelas. Posteriormente, en la segunda mitad del siglo XIX, en el gobierno de Porfirio Díaz 1877-1910, hubo esfuerzo por promover además de otros aspectos, la salud. En el contexto internacional, existió un impulso francés a la otología con gran influencia a la práctica mexicana ya que la prevención de las enfermedades del oído recibió un significado que iba más allá del hecho de que la fisiología de este sentido se afectara o se perdiera por completo. Estos parámetros permanecen vigentes hasta la actualidad y han delineado la imagen del sordo como discapacitado. Finalmente, Cruz-Aldrete (2014, p. 143), señala que la educación del sordo va más allá de la oposición entre oralismo y manualismo. Plantea el problema en la definición de una política educativa para el sordo, se centra en la adquisición del lenguaje, la lengua, la importancia de la lengua materna. Y sobre todo, en abrir los espacios para lograr participación activa de los sordos en la determinación del tipo de educación que requieren. Encontramos lógica y pertinencia educativa en esta reflexión.

Por otra parte, existen nuevas tendencias médicas que intentan favorecer la audición del sordo. Una tendencia actual médica es el implante coclear. Este se define como una prótesis electrónica que se coloca quirúrgicamente en la porción coclear del oído interno. Con ello se logra la percepción del sonido gracias a la estimulación eléctrica del nervio auditivo como un procesador o estimulador externo. No obstante, para los implantes existen diferentes contraindicaciones además de que el implante coclear no consiste simplemente en la realización de una intervención quirúrgica (Rev Med Inst Mex Seguro Soc, 2005). Su implementación exige la organización de un programa que asegure varios criterios como lo son la elección meticulosa del candidato, la efectiva ejecución de la cirugía y de la programación, una adecuada y suficiente rehabilitación, la estrecha coordinación entre los especialistas que integran el programa y el apropiado seguimiento del paciente implantado junto al

mantenimiento del aparataje. Entonces, un programa de implante coclear consta de costosas etapas como lo son la selección, cirugía, programación y rehabilitación (Manrique y Cillero, 1994). El Comité Español de Audiofonología (CEAF, 2005, p.8) agrega que es claro que para lograr la organización del programa e implementación de cada una de sus etapas, es necesario un equipo multidisciplinar que, de forma coordinada, sea capaz de afrontar cada una de las etapas que conlleva el implante coclear en un sordo. Entonces, la pregunta que planteamos es: ¿será que un implante coclear resuelve cabalmente las necesidades educativas de los sordos? Para dar alguna respuesta a esta pregunta consideramos que necesitamos reconocer a tres variables que influyen en el éxito de los implantes: nivel socioeconómico, grado de alcance y éxito postquirúrgico. Observamos que en la primera variable, nivel socioeconómico, la instrumentación e implementación de un programa de implantes cocleares es altamente costoso además de que su seguimiento requiere recursos de la familia, al menos para cubrir los costos del desplazamiento. Este es un problema porque en el contexto de países en vías de desarrollo o al menos en el caso mexicano, la pobreza y la sordera son variables relacionadas (Fernández-Viader y Moreno 2015,2016; IPPLIAP, 2010). Se trata de una pregunta abierta que continuaremos en el apartado de discusión. ¿Los recursos y los esfuerzos destinados a los implantes cocleares satisfacen las necesidades de los sordos agregando que México es un país donde el 33,7% (CONEVAL, 2008) de la población vive en pobreza moderada y 10,5% (CONEVAL, 2008) está en pobreza extrema? Los programas para implantes cocleares se incrementan en México pero el número de sordos que reciben servicios educativos no se ha incrementado exponencialmente. Entonces, pensamos que existe un desajuste y es en fundamento con una extensa revisión del estado del arte que defendemos que la lengua de signos es la lengua materna de los sordos y que la lengua de signos y la lengua oral mantienen el mismo estatus. A partir de la búsqueda bibliográfica así como nuestra participación en diferentes congresos, encontramos que actualmente la educación bilingüe se ha fortalecido en Latinoamérica gracias a distintos esfuerzos como lo son los congresos Latinoamericanos de

Educación Bilingüe para Sordos donde ha existido un intercambio valioso de experiencias en Iberoamérica entre profesores Sordos, oyentes, padres de familia y alumnos. Otra evidencia de mejora en investigación de la educación bilingüe con que contamos, son textos como la edición de libros que intentan recoger experiencias iberoamericanas para la optimización bilingüe para sordos. Actualmente existen ejemplos de escuelas piloto en Latinoamérica que han logrado implementar y afrontar proyectos para la educación intercultural bilingüe, tal es el ejemplo chileno de la Escuela Dr. Jorge Otte Gobler. Instituto de la Sordera (INDESOR, Santiago, Chile). En el caso de España, tenemos ejemplos que también nos inspiran a continuar en la ruta de mejoría. Hace más de dos décadas se iniciaron en las Comunidades de Madrid y Catalunya varias experiencias bilingües que en la actualidad están extendiéndose por toda España.

En México, contamos con los Centros de Atención Múltiple (CAM), quienes en su mayoría ofrecen por acuerdo interno de la escuela, educación en Lengua de Señas Mexicana y agrupamiento de estudiantes sordos. ¿Qué existen deficiencias?, claro, pero es un inicio y la educación pública bilingüe, progresa en México. Por otra parte, existen más instancias que colaboran e impulsan la educación bilingüe, mismas que explicamos en el siguiente apartado.

### ***1.7.2. Estadísticas de la educación de los sordos en México***

Actualmente, el 86% de los sordos entre tres y veintinueve años, no ingresa a la escuela, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI) en el año 2014 (ver figura 5). Esta situación refleja graves fallas en la educación de los sordos. No obstante, en los últimos diez años se ha mejorado la educación bilingüe de los sordos. La educación bilingüe se ha implementado principalmente en la última década en México. Existen



muchas áreas de mejora. Nuestra investigación se llevó a cabo en el Estado de Jalisco, México. Jalisco es significativo en educación bilingüe para el sordo ya que se ha caracterizado en la última década, por su avance significativo en la educación bilingüe en Lengua de Señas Mexicana (LSM)-Español para estudiantes sordos (Caso Jalisco, resumen por nivel y servicios educativos, 2015). La voz que recogemos son los Sordos, maestros oyentes frente a sordos, padres de familia, estudiantes de preparatoria Sordos, empleados de fábrica Sordos, maestros de talleres, supervisores de educación especial del Estado. Todos ellos encuentran a faltar capacitación de los maestros oyentes en Lengua de Señas Mexicana, inicio temprano del aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana, maestros Sordos, intérpretes con conocimientos pedagógicos y salarios para los mismos. Sin embargo, existe apertura en este Estado para intervenir en la mejora de educación de sordos (Fernández Viader M.P & Moreno Vite, I. 2015, 2015ª, 2016). Sumando que la revisión de la metodología de educación de sordos mexicanos es legalmente viable y la buena voluntad gubernamental traducida en proyectos importantes para la discapacidad, proponemos la revisión gubernamental de las políticas y orientaciones educativas para estas poblaciones.

Desde nuestra experiencia en México, hemos observado un esfuerzo significativo por ofrecer a los sordos una educación en Lengua de Señas Mexicana. Sin embargo, la calidad de instrucción de esta enseñanza varía y depende del grado de capacitación de los profesores oyentes en Lengua de Señas Mexicana, si existe o no un profesor Sordo dentro del plantel, la edad de inicio de aprendizaje de la lengua de señas por parte del alumno sordo y si su aprendizaje bilingüe es continuo. En el siguiente apartado explicamos gráficamente la organización de la Educación Especial en México. Los figuras 2, 3 y 4 que presentamos en las páginas anteriores, son una aproximación a cómo se estructura y funciona la educación de los sordos en México. Esta educación tiene sus principales fundamentos legislación general, primero Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, luego la Secretaría de

Educación Pública de México. De aquí, existen cuatro tipos principales de opciones educativas para los sordos tomando como criterio de inclusión su edad.

La primera opción educativa es su **inclusión en escuelas regulares** en todos los niveles educativos, los sordos pueden incluirse en escuelas regulares. La segunda es su inscripción en los **Centros de Atención Múltiple (CAM)**, con apoyo en lengua de señas. El CAM ofrece generalmente jardín de niños y primaria, en algunos casos, educación secundaria. El niño sordo convive con otras discapacidades pero ofrece generalmente grupos exclusivos de estudiantes sordos para las clases medulares del currículum, como matemáticas, español, civismo, ciencias naturales, entre otras. El CAM desempeña una función valiosa dentro del sistema educativo mexicano en atención a la discapacidad. La tercera opción es el **Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)**. Generalmente esta modalidad se ofrece para adultos sordos con la primaria o secundaria no concluida o bien, jóvenes que cursan nuevamente la escuela primaria o secundaria. La cuarta opción, son los **Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED)**. Esta opción es valiosa y ofrece bachillerato no escolarizado ubicado en planteles federales. Proporciona tutorías personalizadas con maestros Sordos y oyentes donde el alumno sordo cursa la preparatoria abierta. Una última opción, son las asociaciones privadas de alto compromiso de los padres de familia principalmente. Es justo mencionar que las Asociaciones de Sordos del país, la gran mayoría de las veces imparten programas del INEA y se comprometen con la educación de los sordos. Tal es caso de la Asociación Deportiva, Cultural y Recreativa Silente de Jalisco (México), con treinta años de historia y defensa de los derechos lingüísticos de la Comunidad Sorda Mexicana. Por su parte, algunas bibliotecas públicas Estatales, también ofrecen programas de apoyo a los sordos para el aprendizaje de la lectura, redacción teatro, entre otros. Un ejemplo de ello es la Biblioteca Central del Estado de Hidalgo Ricardo Garibay, quien ofrece un importante programa integral para la atención de los niños, jóvenes sordos y sus familias, único en el país. Su sala de

silentes es un espacio de lectura y escritura personalizada en donde se atiende a niños y jóvenes sordos y a sus familias.

### ***1.7.3. La experiencia Mexicana en algunos proyectos bilingües***

En México, contamos con algunos casos exitosos de implementación de programas bilingües. Uno de ellos es el Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje, I.A.P (IPPLIAP). Este instituto privado fue fundado en el año de 1967 y en 1987 inició un programa de educación bilingüe para niños sordos. En base a su experiencia, explica once indicadores que deben incluirse en un proyecto bilingüe exitoso. Se trata de un modelo educativo que el IPPLIAP presentó a la convocatoria de *mejores prácticas UNICEF 2013*.

Los indicadores que propone para la organización de un proyecto bilingüe, son las siguientes:

- (1.). Un ambiente (escuela) que garantiza el intercambio lingüístico y experiencias que permiten el desarrollo natural del lenguaje y al mismo tiempo, provee contextos para su desarrollo social y emocional.
- (2.). Que el niño sordo crezca y se relacione junto con otros alumnos sordos.
- (3.). Grupos pequeños para ofrecer una atención especializada.
- (4.). Maestros especializados en la educación de sordos y competentes en la lengua de señas.
- (5.). Atención continua por parte de un equipo psicopedagógico multidisciplinario.
- (6.). Estabilidad en el equipo docente (para lograr una verdadera especialización del mismo).

(7.). Intérpretes de la lengua de señas para los alumnos fuera del ámbito escolar; para los padres de familia en sesiones especiales (entrega de informes, pláticas con el psicólogo, reuniones con el director, etcétera).

(8.). Adultos sordos como parte del personal escolar, que sirvan como modelos de lengua y vida.

(9.). Participación activa de los adultos sordos en todas las actividades de la escuela.

(10.). Talleres para la orientación a padres de familia.

(11.). Capacitación continua del personal docente.

#### ***1.7.4. Reflexiones del IPPLIAP sobre la educación bilingüe***

Por su parte, el IPPLIAP (2013) describe las necesidades educativas para la persona sorda, los retos y realidades que ha afrontado en México, así como los resultados que ha obtenido. Explica que su reto principal fue iniciar un modelo bilingüe sin contar con usuarios competentes en el uso de la LSM (Lengua de Señas Mexicana). Esto es, que los maestros con quienes se inició el proyecto, aprendieron LSM una vez dentro del proyecto. En retrospectiva, consideran que un proyecto bilingüe requiere ante todo, el contar con maestros que sean usuarios plenamente competentes en dos lenguas: la lengua de señas y la lengua escrita. Explican que en la realidad mexicana hay muy pocas personas oyentes, que sean maestros especiales, y que además, sean de antemano, usuarios competentes en la LSM, lo cual implica un proceso de aprendizaje de la LSM antes de la tarea pedagógica. Agregan que este hecho ha mejorado involucrando a jóvenes estudiantes en el proyecto, quienes a través del servicio social o voluntariado inician el aprendizaje de la lengua y posteriormente se han ido integrando como miembros del personal docente. Explican que idealmente, el modelo bilingüe pretende

que maestros Sordos y oyentes trabajen en estos programas conformando equipos bilingües. Describen que es difícil contar con personas sordas capacitadas para la enseñanza porque la mayoría de los sordos adultos en México, por lo general alcanzaron niveles académicos muy bajos. El IPPLIAP concluye que implementar un modelo de esta índole requiere capacitar a adultos Sordos en la tarea educativa, y esta capacitación puede tomar mucho tiempo. En su experiencia el IPPLIAP explica que los Sordos como los oyentes, necesitan capacitarse en el trabajo pedagógico, y deberán mostrar habilidades y aptitudes para el cuidado de menores, y en primera instancia, tener la vocación y aptitud para dedicarse a la educación.

#### **1.7.5. Guías útiles para la atención educativa del estudiante sordo en México**

Dentro de las guías útiles para la Educación del Sordo en México, la más importante guía que encontramos dado la facultad de su expedición, son las *Orientaciones para la atención educativa de los alumnos Sordos que cursan la educación básica desde el modelo bilingüe-bicultural, publicadas por la Secretaría de Educación Pública (2012)*.

Sintetizamos sus tres sus objetivos básicos:

- (1.). Profesionalizar a los docentes en la lengua de señas y en la atención educativa para alumnos sordos.
- (2.). Crear un entorno lingüístico realmente bilingüe-bicultural.
- (3.). Asegurar un entorno social favorable para todos.

La Secretaría de Educación Pública de México (2012) en las *Orientaciones para la atención educativa de los alumnos Sordos que cursan la educación básica desde el modelo bilingüe-bicultural*, concluyen:

*“Para garantizar una educación inclusiva es necesario que los alumnos sordos sean atendidos, durante preescolar y primaria, en escuelas dedicadas a la atención de niños sordos, en las cuales adquieran la LSM y los contenidos académicos de la Educación Básica, así como el desarrollo de su identidad como individuos sordos y la socialización óptima que requieren los niños de su edad con otros niños. De esta manera, los alumnos sordos contarían con las competencias necesarias para continuar su educación para ser incluidos en contextos escolarizados en grupos de alumnos oyentes, al contar con la presencia del intérprete de la lengua de señas. Para favorecer esta inclusión en escuelas regulares con énfasis en la atención de alumnos sordos, se puede iniciar con un esquema de inmersión al aula regular al contar con la presencia del intérprete certificado de LSM para el subgrupo de alumnos sordos, y un tiempo en el aula especial donde el maestro de apoyo, capacitado en la educación de alumnos sordos, pueda trabajar con ellos el español escrito (lectura y escritura), así como reforzar aspectos específicos para lograr el acceso pleno a la propuesta curricular.*

*Es necesario llevar un registro para evaluar si el niño sordo, incluido en la escuela regular, aprende y desarrolla las mismas competencias que sus pares oyentes” (p.129).*

Entonces, tal cual lo señalan estas orientaciones de la SEP (2012), el preescolar y escuela primaria especializada en la atención de los niños sordos, son muy importantes para facilitar que adquieran la Lengua de Señas, los contenidos académicos de la educación básica, así como el desarrollo de su identidad e identificación cultural. En el caso de que el niño sordo se incluya en una escuela regular, es necesario llevar un registro para comprobar que su aprovechamiento es similar al de sus compañeros oyentes, o sea, prevenir e intervenir en el rezago educativo. Estas orientaciones son de alta valía para dirigirnos en un adecuado camino al momento de la intervención educativa con el alumno sordo. Sin embargo, tal cual lo señalan

Peluso y Vallarino (2014) en Colombia y Uruguay respectivamente, en su experiencia de dos décadas transcurridas para la implementación de proyectos bilingües, hay dificultades y contradicciones para esta implementación. Estudian diferentes modelos educativos pensados para los sordos y describen la situación de la educación de sordos en Uruguay a nivel de escuela primaria. Concluyen que no sólo por incluir la lengua de señas e incorporar a los sordos dentro de una escuela, se construye un proyecto bilingüe–bicultural. Peluso (1999, p.90-93) sustenta que en la escuela bilingüe para sordos tiene que existir la presencia de un diálogo profundo entre todos los actores implicados, fundamentalmente, las autoridades, los maestros, los Sordos dentro y fuera de la escuela, los padres y los científicos asesores. Todos ellos deben de sentir que el proyecto les pertenece y que merece la pena un esfuerzo para llevarlo adelante. Es importante la reflexión de las relaciones interculturales de los proyectos bilingües y el papel de la escuela en estos proyectos. También señalan que debe existir el diálogo para rescatar el derecho de una comunidad de planificar su propio destino, es decir las Comunidades Sordas tienen derecho a participar activamente en la planificación de su currículum, sin imposiciones desde fuera. Es necesaria la voluntad política con poder de instrumentación y muy importante, la reflexión sobre las políticas lingüísticas y la reivindicación de la lengua de señas, su presencia simbólica y objetivos para que en los diferentes espacios y contextos ambas lenguas la lengua de señas y la oral, en su modalidad escrita) alcancen la igualdad.

#### ***1.7.6. Algunas limitantes de la inclusión de sordos en México***

El sistema educativo de México, se encuentra vigorosamente planeado y respaldado por la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos y por una serie de convenciones y declaraciones internacionales. Actualmente, existe un esfuerzo significativo en todo México, por iniciar o mejorar los programas bilingües para los estudiantes sordos. Sin embargo, en

muchas localidades, esta educación muestra importantes carencias. El estudiante sordo estudia algunas veces con apoyo de intérprete o profesor signante, otras veces sin este apoyo o con un apoyo de profesor no capacitado en Lengua de Señas Mexicana. Esta dificultad es mucho más evidente en las escuelas regulares donde no existe intérprete o profesor signante capacitado. Bien, una capacitación corta y no planificada sobre la Lengua de Señas Mexicana a los maestros oyentes existentes en el plantel. Esta falta de capacitación no solo sobre la lengua de señas, sino también sobre la Cultura e Identidad Sorda, propicia que la enseñanza en algunos casos sea también deficiente y los contenidos básicos no sean asimilados por los estudiantes sordos. Algunos estudiantes Sordos de preparatoria, comentan que este trayecto con discontinuidad en su aprendizaje, ha generado una desigualdad en competencias y destrezas académicas para los sordos al momento de incluirse en preparatorias y necesitar un nivel académico igual al de los compañeros oyentes (Fernández- Viader y Moreno 2015<sup>a</sup>, 2016; Moreno, 2016). Por otra parte, los intérpretes reciben un salario bajo o nulo. Esto dificulta también su capacitación en pedagogía para ser un puente muy claro y eficiente de comunicación entre el profesor oyente y el alumno sordo. Aún no está registrada la estadística de alumnos sordos que reciben apoyo de intérpretes dentro del aula educativa. Sánchez Verenise (2016) en una nota informativa del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT) sobre el trabajo de Fernández- Viader y Moreno (2015<sup>a</sup>, 2016), comenta que es preocupante que el talento de las personas sordas, pueda desperdiciarse. Así lo encontramos también. En el caso de las personas sordas, se caracterizan por su alto desempeño laboral cuando están adecuadamente preparadas e incluidas porque presentan una habilidad superior a la media oyente para representarse el mundo de forma visual (Zafarty, Y. Nunes, T, et al., 2004)). Es tan simple como plantearnos la siguiente pregunta, ¿puede una persona ciega de nacimiento, dibujar perfectamente un árbol específico? La respuesta es no, sus habilidades son otras. Lo mismo sucede con intentar generalizar las necesidades del estudiante sordo. Las demandas de inclusión laboral y educativa son específicas. Desperdiciar este talento, es no



reconocer estas diferencias e intentar una respuesta laboral y educativa general para la *discapacidad*. ¿Qué pasaría de no intervenir?, se agudiza el rezago educativo y como país quedamos penosamente muy atrás del cumplimiento de los Objetivos del Desarrollo sostenible 2030 (UNESCO, 2016) en este caso, principalmente, el cuarto: Educación de Calidad (SDG4)

Por otra parte, consideramos que el gobierno actual mexicano muestra una nueva fuerza y está consciente de las demandas de la Comunidad Sorda ya que mantiene proyectos muy completos como lo es el Sistema Nacional para la Inclusión y Desarrollo de Personas con Discapacidad que entró en vigor el pasado Mayo del 2016. Su objetivo es establecer la política pública para las personas con discapacidad, así como promover sus derechos humanos, su plena inclusión y participación en todos los ámbitos de la vida. Para cumplir con estos objetivos, este Consejo se rige bajo la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, publicada el 30 de mayo de 2011 en el Diario Oficial de la Federación, la cual le proporciona autonomía para desarrollar todas las acciones pertinentes en la materia, en coordinación con diversas instituciones del Gobierno Federal, así como con la Organizaciones de y para las personas con discapacidad, expertos y académicos. El presidente de los Estados Unidos Mexicanos, manifiesta su alto compromiso con las necesidades de las `poblaciones minoritarias y en diferencia. Por su parte, el secretario de Desarrollo Social, José Antonio Meade (2016)<sup>2</sup>, destacó que el marco jurídico que ofrece el Sistema Nacional para el Desarrollo e Inclusión de las Personas con Discapacidad y la propia Convención de Naciones Unidas permiten aterrizar en la práctica los compromisos políticos en favor de las personas con discapacidad. Es por la buena voluntad Federal y Gubernamental en compromiso con los derechos de la discapacidad y de las personas sordas y siendo que la protección a la educación especial es un derecho de los mexicanos sordos, proponemos la revisión metodológica y evaluativa de la educación de los sordos mexicanos. Revisión en la que la comunidad de

---

<sup>2</sup> <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/05/04/1090330>

científicos, investigadores, profesores y padres de familia involucrados, participen activamente. Todo ello en cumplimiento del artículo cuarto, tercer subinciso de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

### **1.8. Conclusión**

La instrucción bilingüe en México, es un derecho respaldado por la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos y por una serie de convenciones y declaraciones internacionales. Las Comunidades Sordas tienen el derecho lingüístico a la instrucción en su lengua, es decir, al acceso al currículum en la Lengua de Señas Mexicana como lengua materna (L1) y a la instrucción del Español escrito, como segunda lengua (L2). Consideramos necesario retomar las Orientaciones para la atención educativa de los alumnos Sordos que cursan la educación básica desde el modelo bilingüe-bicultural, SEP (2012). En estas orientaciones primeras consideramos necesario ofrecer los recursos para este desarrollo conjuntándolo con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad principalmente en su artículo cuarto, tercer subinciso y con el amplio marco jurídico que protege y pondera la igualdad de los derechos educativos de los mexicanos sordos. Es deber y muestra de interés del Estado revisar estas políticas en espacios abiertos al diálogo e intercambio con toda la comunidad participante e interesada en el futuro educativo de los sordos mexicanos.



## **CAPÍTULO 2**

**Del contexto latinoamericano en la educación y trabajo para los  
sordos al caso de estudio del Estado de Jalisco, México.**



*“Yo soy una maestra de Sordos de la época de los setenta en donde todavía pensamos que el alumno sordo nunca va a poder estar integrado exitosamente en una escuela regular y yo soy fiel creyente de que los Sordos sí necesitan otro tipo de estrategias para que ellos se acerquen al conocimiento como lo es el uso de su lengua en clase, así continuamos con nuestra escuela”.*

*Fundadora de la Secundaria del Sabino Cruz en 1998. Zapopan, Jalisco.*

## **2.1. Presentación del capítulo**

El siguiente capítulo es un documento descriptivo de las políticas educativas y laborales para los sordos en el marco latinoamericano y del caso de estudio en el Estado de Jalisco (México). Es decir, en este capítulo discutiremos el contexto general del sordo en Latinoamérica y focalizaremos en el caso del Estado de Jalisco (México). Explicaremos la necesidad de una buena práctica educativa señalada por la UNESCO en el año 2016 y de cómo la legislación nacional e internacional protege el derecho lingüístico de los sordos a su lengua. En Educación, retomamos las orientaciones de la Secretaría de Educación Pública de la México en el año 2012, donde recomienda la educación básica para sordos en escuelas especializadas de sordos. Recomienda el aprendizaje la educación bilingüe para su acceso al currículum. Describimos cómo los objetivos del desarrollo sostenible, el cuarto de ellos (ODS4) de la UNESCO (2016) tiene como misión lograr una educación de calidad para todos en el año 2030. Solicitamos el cumplimiento de las normativas para la educación bilingüe de calidad de los sordos.

## **2.2. Resumen**

El 86% de los sordos mexicanos entre tres y veintinueve años, no accede a la educación según datos del INEGI en el año 2014. En consecuencia, es esperable que al cumplir quince años, el 97.6% de este sector de la población carezca de habilidades de lectoescritura y es su mayoría esté subempleada (INEGI, 2012). En este capítulo nos proponemos describir el contexto del sordo en Latinoamérica. En el Estado de Jalisco (México), existe una variación positiva para ofertar la educación bilingüe a los sordos. Explicamos el caso de los Centros de Atención Múltiple (CAM), los cuales brindan servicios educativos y de formación laboral con instrucción en Lengua de Señas Mexicana. Describimos su arquitectura, favorable para la educación bilingüe de los sordos.

## **2.3. Contexto general del sordo en Latinoamérica**

Describir el contexto de los sordos, es también estudiar estadísticas. Partimos de lo siguiente. Más de cinco por ciento de la población mundial, 360 millones de personas, padecen pérdida de audición discapacitante (OMS, 2017). En el caso de Latinoamérica, Stang A. (2011, p.8-84) refiere que la discapacidad ha aumentado su visibilidad, y también ha experimentado cambios significativos en abordaje, pasando desde un enfoque que consideraba a las personas con discapacidad como víctimas, objetos de caridad y beneficiarios de programa hacia una mirada que las concibe como sujetos de derechos, participantes y actores, reconociendo su contribución a la sociedad y reclamando su integración. Sin embargo, a pesar de este cambio de paradigma, el tema de las personas con discapacidad no ha alcanzado aún un espacio

importante en el discurso y la acción pública regional, esta dinámica conduce a problematizar la desigualdad y la vulnerabilidad social que afectan a las personas con discapacidad.

#### **2.4. Contexto del sordo en México**

En el caso de la Comunidad Sorda Mexicana, es una población marginada donde un 86% entre tres y veintinueve años, no accede a la educación (ver figura 7). Jullian (2001) explica que tanto para las Comunidades Sordas y las comunidades indígenas, es necesario aplicar un estudio historiográfico que permita plantear un futuro y la recuperación del derecho a conducir el destino propio, o al menos que se les tome un poco en cuenta en las decisiones que tienen que ver con ellos (p.6). Es decir, entendemos que es imprescindible conocer la historia y presente de las Comunidades Sordas con la finalidad de cualquier propuesta de mejora. Consideramos que la trascendencia del estudio de la historia y necesidades actuales de los sordos, una vez más, se ubica en estadísticas. De acuerdo con la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica del año 2014 (ENADID), realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), más de siete millones de mexicanos presentan algún tipo de discapacidad. De los cuales, 33.5% presentan limitaciones para escuchar. Solo el trece por ciento es población sorda de nacimiento lo que implica que sea minoritaria dentro de la discapacidad auditiva ya minoritaria. En el apartado 1.1 hacemos referencia a que uno de cada mil nacimientos, es sordo. Uno de los riesgos de esta condición minoritaria, es la posibilidad de no contar con el derecho al acceso a la educación y al trabajo dado que la población mayoritaria puede ser candidata a recibir primero los servicios educativos, sociales y también, las ofertas laborales. El problema de la exclusión y de la disminución de oportunidades para la discapacidad, es grave. Sánchez, F. (2011) refiere que mientras el ideario neoliberal globalizado nos siga convenciendo de que merece la pena involucrarse en su dinámica, no



habrá inclusión ni igualdad de oportunidades, ni para las personas con discapacidad ni para muchos otros colectivos. La autora refiere la necesidad inventar nuevos mecanismos institucionales que puedan propiciar la igualdad de oportunidades. Sánchez, F. (2011) considera que en la academia, se tiene la obligación de aportar a la gente herramientas para que sean capaces de recuperar la capacidad de pensamiento autónomo porque esas herramientas se traducen automáticamente, en prácticas. La autora indica que éstas prácticas no tienen valor por sí mismas, sino por los efectos que pueden propiciar. Es decir, entendemos que lograr la igualdad de oportunidades implica nuevas estrategias institucionales y sociales que vigilen el derecho de los sordos a la educación y a contar con un futuro más óptimo.

Por su parte consideramos que las buenas prácticas han sido incansablemente estudiadas a nivel educativo, laboral y social. Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2016) el concepto de buenas prácticas ha ido incorporándose de un modo progresivo a la educación a lo largo de las dos últimas décadas, en el plano internacional. De acuerdo a la UNESCO (2017), en el marco del programa MOST (Programa Gestión de las Transformaciones Sociales), las buenas prácticas se caracterizan por ser **innovadoras**, es decir, proporcionan soluciones nuevas y creativas, son **efectivas**, porque demuestran el impacto positivo y concreto sobre la mejora. Son **sostenibles**, porque pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos para la sociedad, economía y medio ambiente y son **replicables**, porque son un modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares.

Para esta investigación, el carácter innovador de las prácticas implica que en educación de sordos es correcto afrontar desafíos que aporten resultados principalmente en el acceso laboral de los sordos. Es decir, consideramos que las buenas prácticas están positivamente relacionadas con la optimización educativa, y, en consecuencia, con las opciones futuras para la inclusión laboral de los sordos. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016) agrega que las buenas prácticas en educación, son una iniciativa, una política o un modelo de actuación exitoso que contribuye a la mejora de los procesos escolares y los resultados

educativos de los alumnos. En este contexto, las buenas prácticas se convierten en la expresión de un conocimiento profesional o experto, empíricamente válido, formulado de modo que es transferible. Creemos que, en definitiva, solo en las buenas prácticas es posible reflexionar sobre el contexto empobrecido de los sordos, la desigualdad en derechos y cómo aportar mejoras que nos permitan algunas posibles propuestas para optimizar su educación y situación social.

#### ***2.4.1. Un análisis sobre la condición de la educativa y laboral de los sordos en México***

En México, la estadística de deserción de estudios entre la Comunidad Sorda, es alta. De un total de 472.708 personas mayores de quince años con limitación para escuchar, 461.589, presenta severas deficiencias en la lectura y escritura. Esta cifra equivale al 97.6% de los sordos mayores de quince años (INEGI, 2012). Según la estadística del INEGI en el año 2012, 17.908 jóvenes sordos entre doce y diecinueve años ingresan a la educación básica; 6.185 jóvenes entre quince y veintinueve años, acceden a la educación media superior (educación preparatoria) y solo 3.440 jóvenes entre veinte y treinta y cuatro años reciben educación superior, es decir, acceden a la universidad. Verenise, S. (2016) indica que la fuerza laboral de estas personas se desaprovecha en México, ya que de acuerdo con informes del INEGI (2014), setenta por ciento de la población mexicana con discapacidad es inactiva económicamente. Las características del empleo y grado de inactividad laboral entre la población sorda mexicana, es preocupante. El índice de población económicamente activa con limitación para escuchar entre veinticinco y sesentainueve años, es de 96. 652 personas, de esta cifra en su mayoría desempeñan labores, poco redituables. La actividad económica se refiere a la acción destinada a producir bienes y servicios para el mercado, y se puede agrupar en sectores. La población masculina de sordos mexicanos ocupados, muestra la siguiente distribución:

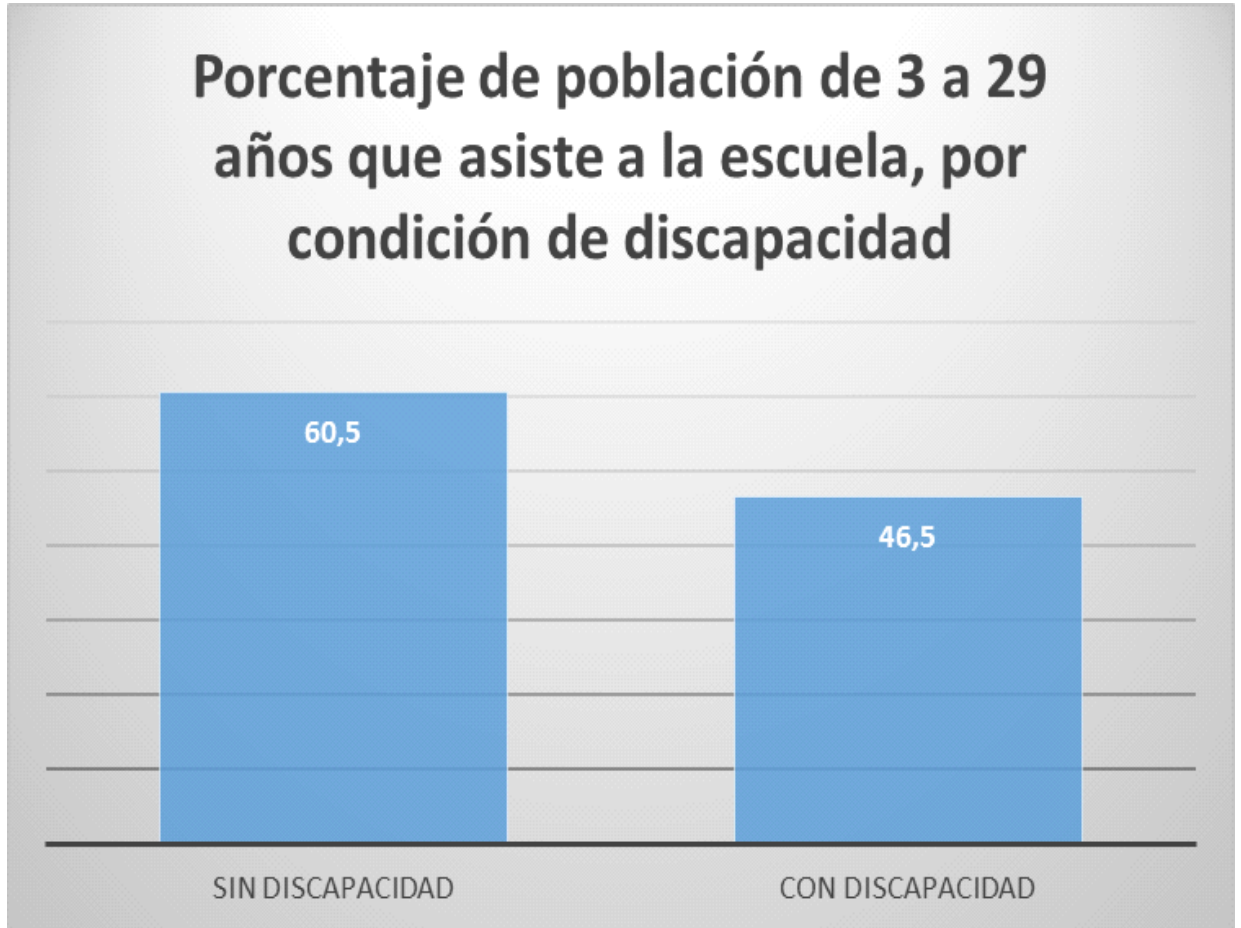
El 35.8% se ubicaron en el sector primario, que se refiere a las actividades relacionadas con la agricultura, la ganadería y la explotación primaria de los recursos naturales; el 27.1% corresponde al sector secundario, varones sordos ocupados en la transformación e industrialización de productos y el 35%, el terciario, que se integra principalmente por la prestación de servicios. En el caso de las mujeres ocupadas, el sector primario apenas agrupó 9.2%, el secundario 20.3% y fue el terciario donde se ubicó la mayoría con 67.1%. El Instituto Nacional Estadística y Geografía (INEGI) se encuentra en el proceso de elaboración de estadísticas actualizadas sobre la distribución de ocupación de las personas mexicanas con limitación auditiva. Por el momento, observamos que la estadística de desempleo es alta entre los sordos y los trabajos poco remunerados, son de mayor frecuencia. Por otra parte, los programas que capacitan a la discapacidad para el trabajo, han sido poco estudiados y mucho menos optimizados. En los siguientes cuadros describimos gráficamente el contexto laboral de la discapacidad y el caso de los sordos en México.

En la figura 5 que a continuación presentamos, observamos una comparación de la actividad de estudiantes entre mexicanos con discapacidad y sin discapacidad. Notamos que, en México, la discapacidad cuenta con menor acceso a la educación. En la figura 6 encontramos que las personas con discapacidad mayores de quince años continúan sus estudios en un 2.6%. Es decir, los mexicanos con discapacidad mayores de quince años continúan estudiando en un porcentaje del 22.6% menos que la población sin discapacidad de la misma franja de edad. Sin embargo, este porcentaje es aún más preocupante en el caso de los sordos. En la figura 7 distinguimos que los sordos entre tres y veintinueve años, asisten a la escuela solo en un 14%. Es decir, el 86% de la población sorda entre tres y veintinueve años, no accede a los servicios educativos, quedan fuera de la posibilidad de lograr una superación académica. Cabe mencionar que esta cifra es con o sin apoyos auditivos. Lo que posiblemente significa que

existe una falla grave en las normativas para atender a la población sorda en sus derechos educativos.

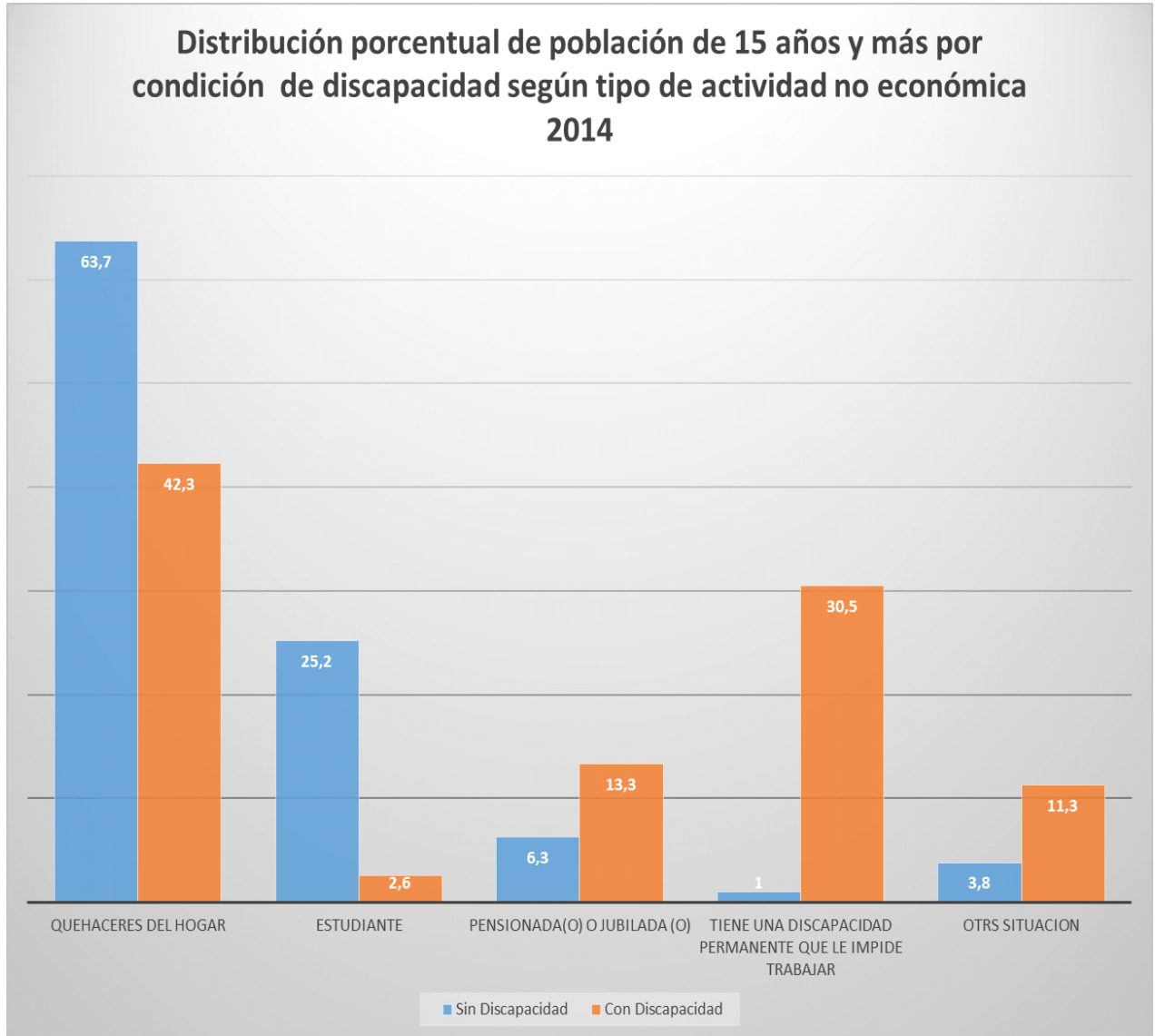
Es cierto que en México, la cifra general de acceso a los estudios después de los quince años, es baja tanto para la discapacidad como para la no discapacidad. Sin embargo, para los sordos, las oportunidades aún son menos. Cuentan con un 28.4% menos acceso a la educación que la disminución visual (ver figura 7). Es decir, observamos que los sordos son una población minoritaria y con menores apoyos educativos. Parece que se desconoce que el ser sordo implica diferentes necesidades principalmente lingüísticas y visuales. Agregamos que un 9.3% de los casos de sordos, son sordos de nacimiento. Enfatizamos nuevamente en esta caracterización ya que dentro de la sordera, el nacer sordo, implica un caso de doble necesidad porque se trata de sordos prelingüísticos cuya lengua oral no está consolidada al momento de disminuir o no contar con decibeles auditivos, por lo que es necesario consolidar una lengua. En todos los casos es un derecho para los sordos la instrucción en su lengua para el acceso al currículum, el desarrollo de competencias que les preparan para un aprendizaje a lo largo de la vida. Requiere de apoyos educativos y sociales. La estadística que presentamos es uno de nuestros principales referentes que nos impulsa a estudiar la respuesta educativa ofrecida a los sordos, ya que es posible que las optimizaciones sean pertinentes. Consideramos que la educación y trabajo son variables positivamente relacionadas. Estas consideraciones las mostramos en nuestra hipótesis de estudio. En las siguientes páginas, mostramos la figura 5, 6,7 y 8.

**Figura 5** Porcentaje de la población de tres a veintinueve años que asiste a la escuela por condición de discapacidad



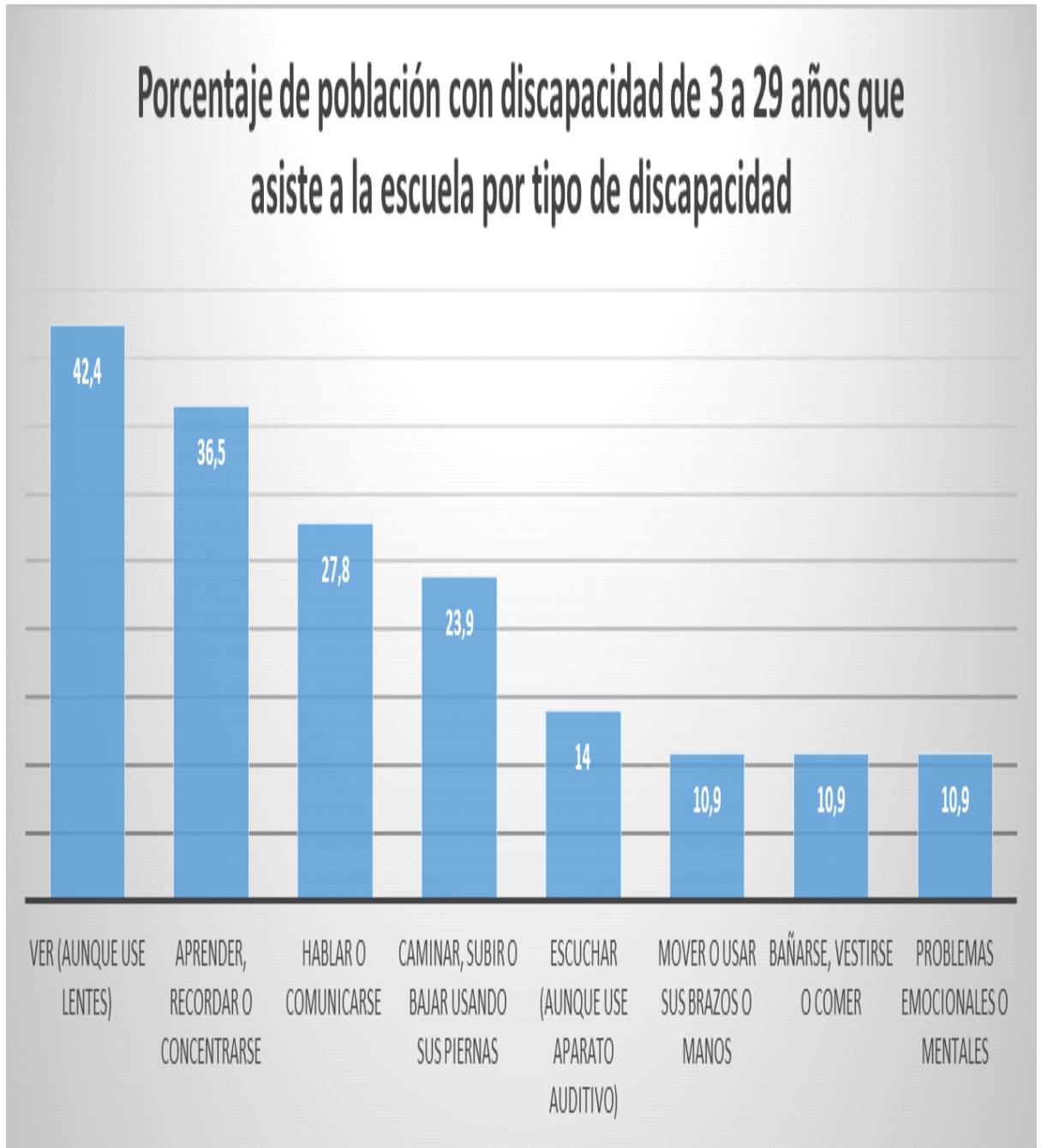
*Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014. Base de datos.*

**Figura 6. Distribución porcentual de la población de quince años y más por condición de discapacidad según tipo de actividad no económica (2014)**



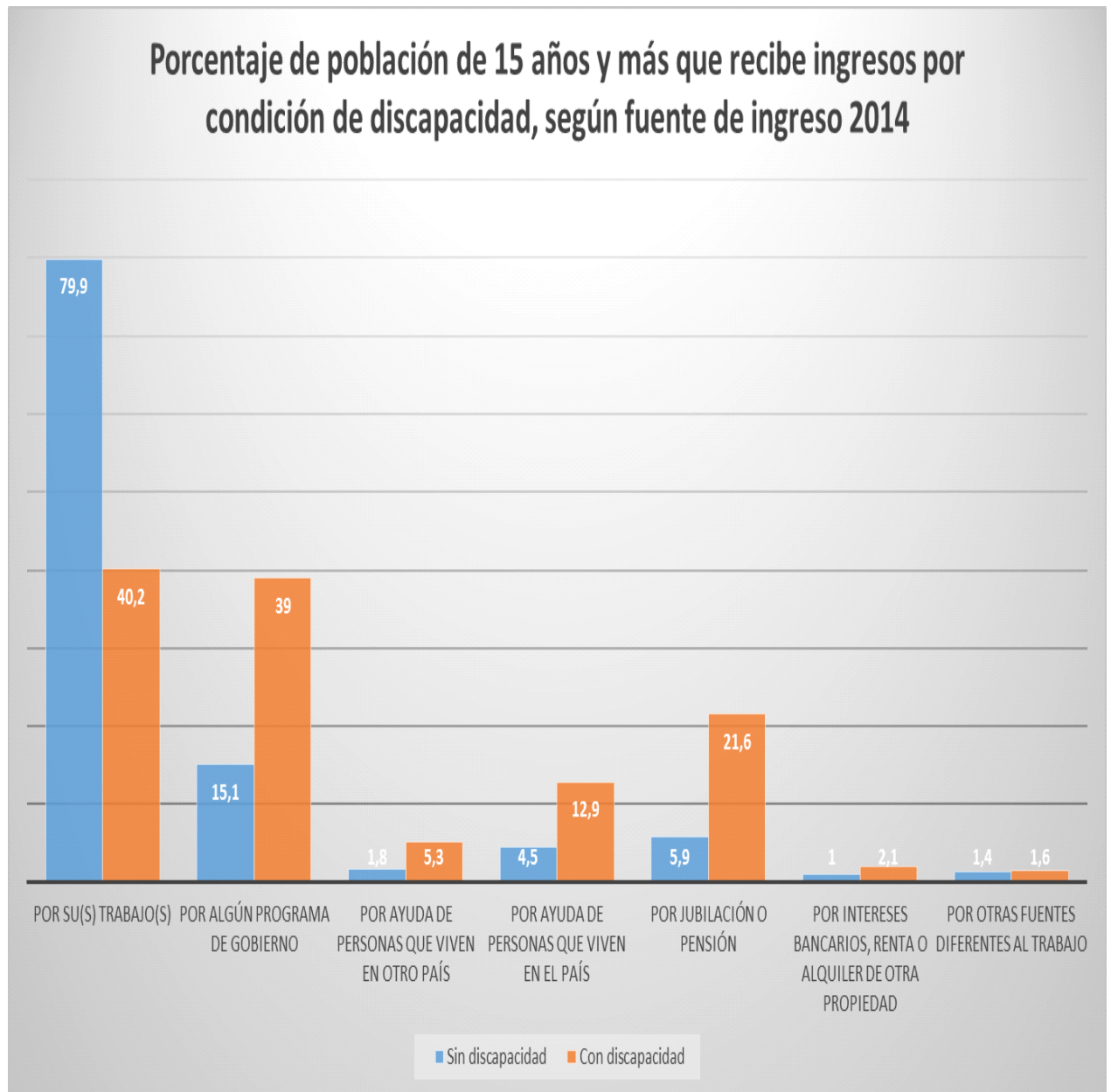
***Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014. Base de datos.***

**Figura 7. Porcentaje de población con discapacidad de 3 a 29 años que asiste a la escuela por tipo de discapacidad**



**Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014. Base de datos.**

**Figura 8. Porcentaje de población de quince años y más que recibe ingresos por condición de discapacidad**



**Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014. Base de datos**

Hemos ya discutido que la discapacidad accede a menos oportunidades educativas. La pregunta central ahora es ¿cuál es su situación laboral en base a las estadísticas? Pues bien, en



el figura 8 presentamos gráficamente la situación laboral de la discapacidad mexicana. Observamos que el pago de su salario es un 39.7% menos que la población sin discapacidad. Planteamos que existe relación con el menor acceso educativo y las mayores necesidades de apoyos. Es decir, posiblemente las personas con discapacidad requieren de mayores apoyos del gobierno y de la familia porque no acceden de forma igualitaria a la educación. En el apartado 2.3 de este capítulo, hemos ya definido la situación laboral de los sordos. De un total de 96, 652 personas sordas entre 25 y 69 años, la mayoría es subempleada (INEGI, 2012). No encontramos en los registros estadísticos del INEGI cuadros comparativos entre las discapacidades que nos permitieran observar el porcentaje de acceso a oportunidades de empleo. Sin embargo, en base a nuestros resultados, los sordos demandan la igualdad de oportunidades, educación de calidad y empleo. La estadística que hemos presentado explica que la discapacidad necesita de más apoyo. Por ello, el estudio y optimización de los programas de formación laboral en el caso de la discapacidad, son una prioridad. No obstante, como lo mencionábamos anteriormente, estos programas han sido muy poco estudiados. Pieck (2003), es uno de los autores que se ha realizado estudio sobre la oferta de programas de Formación para el Trabajo en México en el caso de la discapacidad. El estudio de Pieck (2003) contribuye al análisis y reflexión de los programas de Formación para el Trabajo en México. En su reporte de la oferta de formación para el trabajo en México elaborado como uno de los apartados del informe nacional coordinado por el Instituto Nacional INEA, dentro del estudio mundial de la OCDE sobre Thematic Review of Adult Learning (abril-julio 2003), busca registrar y caracterizar la actividad que se desarrolla en México en materia de capacitación para el trabajo. Para ello, su estudio se centró en las características que asumen las distintas instituciones y programas que desarrollan –en sus diferentes modalidades– actividades de capacitación y formación para el trabajo en México. Se interesó por el estudio de programas con alcance multivariado (local, regional, nacional), dirigidos a diferentes poblaciones (urbanas, rurales, mujeres, grupos indígenas, sector informal) y que contemplaran las

diferentes modalidades (formal/ no formal; en/para el trabajo). Su trabajo de campo se centró en el planteamiento de la pregunta: ¿cuáles son las características de las instituciones o programas que desarrollan programas de capacitación para el trabajo en México? Los resultados que encontró presentan limitaciones ya que en muchos casos no fue posible acceder a rasgos particulares de los programas; es decir, encontró que una gran cantidad de programas no cuentan con información sistematizada de las actividades que desarrollan, por lo que no fue posible adentrarse en variables que interesaba conocer en la investigación (tipo de programas, matrícula y especialidades). El autor, indica que existe una falta de información estadística, integrada, organizada y diversificada, así como información cualitativa. Igualmente, debido al proceso de descentralización que han experimentado algunas instituciones, no fue posible contar con información que permitiera conocer su dinámica y alcances a nivel nacional. Otras limitantes más que refiere Pieck (2003) es que la información sobre los programas de Formación para el Trabajo a nivel regional, es inconsistente. Algunos programas son una meta que no se concretan en la práctica. El autor señala que el proceso de descentralización afectó la oferta de programas institucionales en algunas entidades: por ejemplo algunos subprogramas del Desarrollo Integral de la Familia (DIF) no operan en algunas entidades o lo hacen bajo otras modalidades. Aun cuando en ocasiones el objetivo de capacitación pudiera estar dentro de sus objetivos, no se traduce en la operación del programa. Agrega que existe un conjunto de programas de reciente creación y/o con trayectorias que datan de un año a la fecha. En la mayoría de estos programas no se cuenta con resultados. Muchos de ellos tampoco han sistematizado las actividades que desarrollan. La falta de sistematización se presenta en varias instituciones, particularmente en aquellas que ofrecen programas no formales orientados al sector social.

#### ***2.4.2. Caso Jalisco (México:) Una breve descripción sobre el contexto de la educación del sordo***

Según el censo poblacional del 2010, actualizado en el 2011 del INEGI, el total de personas con limitación en la actividad, en Jalisco (México), es de 367.869. De esta cifra, el 11.3% corresponde al porcentaje de personas sordas registradas en el Estado. Según la entrevista al Director de Educación Especial del Estado de Jalisco para este estudio en Agosto del 2014, Jalisco proporciona una respuesta educativa al 28,7% de la población total de personas sordas entre cero y quince años. Es decir, una de cuatro alumnos sordos o uno de cada cuatro personas sordas, reciben educación. Una cifra potencial de 3,364 alumnos sordos. A pesar de que el Estado ha logrado un cambio positivo en educación, el 71.3% de los niños sordos, no acceden a la educación. Por otra parte, según información proporcionada por la Lic. Adriana Patricia Chávez Beltrán, responsable del programa en implantes cocleares del Dirección de Educación Especial, Jalisco, el presupuesto de implantes del año 2013- 2015 fue de las siguientes cantidades:

Año 2013/2014: 10,045,000.00MX\$(484.735.21 euros) por cuatro implantes y en el 2014/2015: 10,035,000.00MX\$ (484.252.65 euros) por cuatro implantes cocleares.

Por otra parte, con respecto a la respuesta educativa para los sordos, en el servicio de apoyo a la Educación Especial, los Centros de Atención Múltiple (CAM), atienden a la mayor parte de los estudiantes con necesidades específicas. En el Estado de Jalisco, existe un total de ciento cincuenta y ocho centros de trabajo CAM. Estos centros a nivel de primaria atienden cinco mil doscientos sesentaisiete alumnos, secundaria, trescientos veintisiete alumnos y capacitación para el trabajo, mil seiscientos cuarenta y siete. En el caso específico de los sordos, los CAM del Estado de Jalisco atienden a trescientos treintainueve alumnos sordos de educación primaria y secundaria. Esta última estadística la consideramos relevante y

fundamenta parte de nuestras conclusiones. Suponemos que del 28.7 % de niños sordos escolarizados, los CAMS brindan la atención educativa a más del 80%, es necesario investigar y corroborar este porcentaje con el Estado de Jalisco, no obstante es ya un antecedente que describe la importancia del CAM para la educación de sordos. En el siguiente apartado estudiaremos qué es un CAM en específico y sus funciones.

### ***2.4.3. Fundamentos de los Centros de Atención Múltiple (CAM) y la Formación Laboral en la discapacidad***

Un CAM es uno de los servicios de apoyo de educación especial encargados de apoyar el proceso de integración educativa de alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas. Los principales servicios de apoyo son las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP); sin embargo, también los Centros de Atención Múltiple (CAM), ofrecen apoyos específicos a alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad en su proceso de integración educativa. Finalmente, existen organizaciones de la sociedad civil que ofrecen servicios de apoyo a escuelas públicas y privadas que integran alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

La plantilla de personal de un servicio de apoyo se conforma, por lo menos, de un director; (preferentemente licenciado en Educación Especial que haya cursado el área de audición y de Lenguaje), un equipo de apoyo constituido por un maestro de comunicación, un psicólogo, un trabajador social, y maestros de apoyo (la formación del maestro de apoyo puede ser:

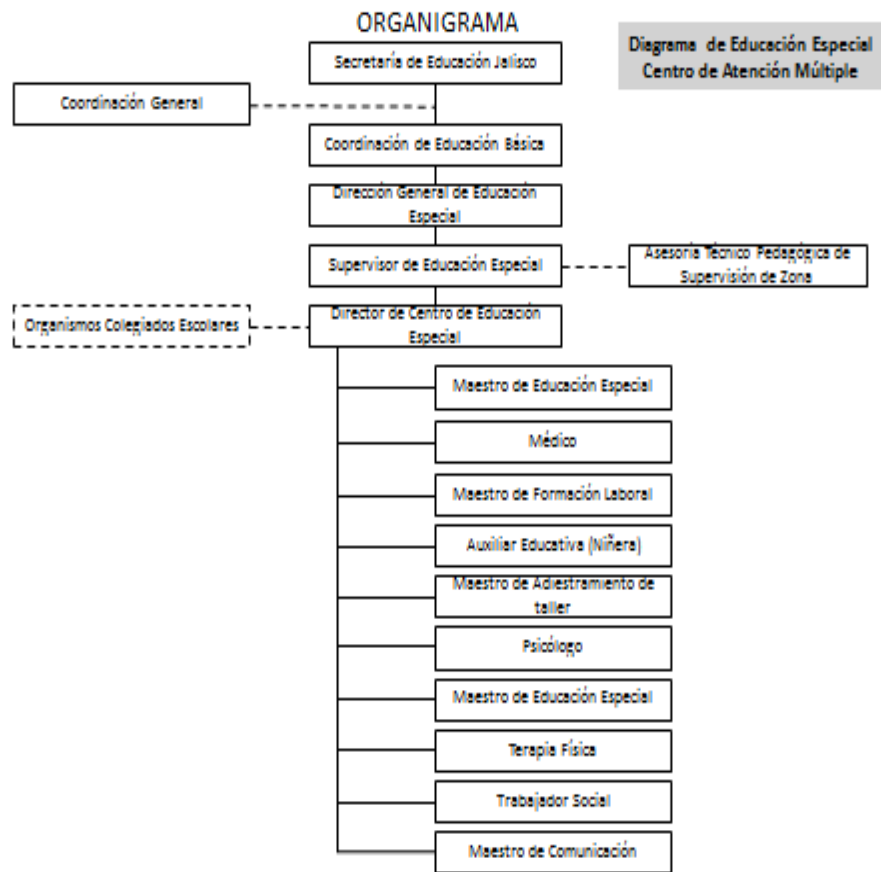
licenciatura en educación especial en cualquiera de las áreas de atención o licenciatura en pedagogía). También participan especialistas en discapacidad intelectual, motriz, visual, auditiva y autismo; en caso de no existir especialistas, el servicio de apoyo asume la responsabilidad de la atención específica de los alumnos que presentan discapacidad, buscando los medios para ofrecer el apoyo necesario.

#### ***2.4.4. Estructura Orgánica de los servicios de apoyo***

Este equipo trabaja de manera interdisciplinaria y vinculada con el personal de la escuela a la que ofrece su servicio; asimismo, busca relacionarse con otras instancias que ofrecen apoyos extraescolares a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (servicio médico, rehabilitación, deportivo, cultural, científico, social, entre otros).

En las siguientes dos páginas mostramos la figura 9 que representa cómo está organizado un CAM, qué personal y organigrama requiere para su adecuado funcionamiento según las indicaciones de la Secretaría de Educación Pública. Por su parte, la figura 10, muestra un diagrama del flujo de comunicación que debe existir en un CAM, sugiere un tipo de comunicación horizontal entre el personal con diferentes responsabilidades en educación especial. En cada entidad federativa, los servicios de apoyo cuentan con una estructura orgánica (manual de operación) donde los cargos y las relaciones que se establecen entre los profesionales que integran el servicio están claramente delimitadas y ocupan un lugar específico dentro de la estructura de la educación especial. Presentamos el diagrama de Educación Especial del Centro de Atención Múltiple, Caso Jalisco.

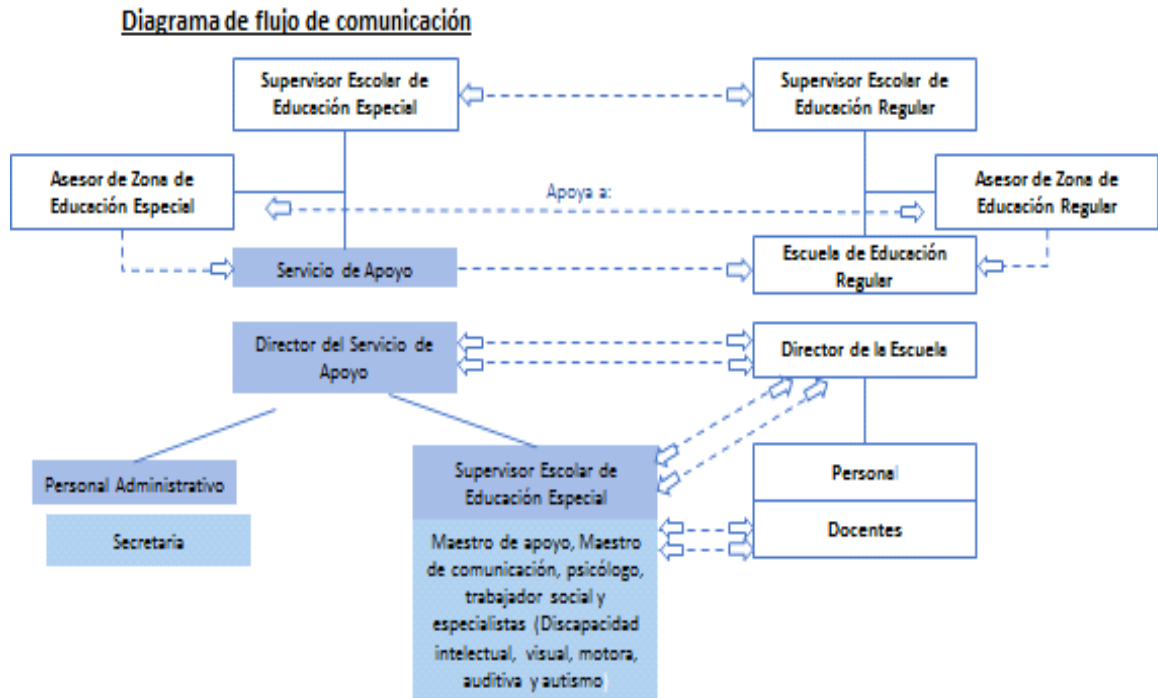
**Figura 9 Organigrama del Centro de Atención Múltiple, Estado de Jalisco (México).**



Referencia:

[http://app.jalisco.gob.mx/PortalTransparencia.nsf/TodosWeb/0FE8B3E192AAD13D062573410002D972/\\$FILE/MANUAL%20de%20organizaci%C3%B3n%20nive1%20de%20Educaci%C3%B3n%20Especial.pdf](http://app.jalisco.gob.mx/PortalTransparencia.nsf/TodosWeb/0FE8B3E192AAD13D062573410002D972/$FILE/MANUAL%20de%20organizaci%C3%B3n%20nive1%20de%20Educaci%C3%B3n%20Especial.pdf)

**Figura 10 Diagrama de flujo de comunicación para la educación especial del Estado de Jalisco (México)**



Referencia:

<http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf>

En base a las figuras 9 y 10, observamos que un CAM tal como está diseñado, presenta una metodología especializada, de respuesta selectiva a cada tipo de necesidad educativa. Existe un diagrama planeado y articulado de comunicación desde el Departamento de Educación Especial, asesores pedagógicos, supervisores, maestros y otros profesionales de la educación especial. En el caso de los sordos, proporciona a los alumnos sordos acceso al currículum en lengua de signos, además de que manejan libertad interna para incorporar algunas estrategias necesarias para las comunidades que atienden. Algunas de las estrategias internas son el

agrupamiento de sordos con instrucción en lengua de señas. Estas estrategias las consideramos de suma importancia para la educación básica bilingüe y especializada del estudiante sordo. Para mayor comprensión de la metodología de enseñanza de los CAMS, explicamos que existen dos tipos: (1). CAM Laboral, también llamado Centro de Integración Laboral (2). El CAM que atiende a la discapacidad certificándola en primaria y algunos de ellos, la escuela secundaria.

El CAM tipo 1 y el CAM tipo 2, manejan la formación laboral pero con diferentes objetivos. En el primero la formación laboral es un programa (Programa de Formación para el Trabajo) rigurosamente diseñado e implementado que capacita a los alumnos con discapacidad en competencias laborales. En el caso del segundo CAM es una escuela de educación especial que intenta proporcionar los mismos contenidos del currículum de la educación regular de escuela primaria y secundaria adaptando estos contenidos al a las necesidades específicas de su población. Los talleres laborales son un complemento del currículum. Mostramos la estructura de un CAM Laboral. Los dos casos de CAM mantienen una estructura similar en tanto a su organización interna. El perfil de los profesores en ambos casos es el mismo, son maestros en educación especial y en la gran mayoría de los casos, subespecializados o con otra licenciatura complementaria.

#### ***2.4.5. Definición operacional de la formación escolarizada de tipo laboral***

La formación para el trabajo es la capacitación en habilidades y competencias de los alumnos hacia las particularidades específicas de un puesto de trabajo y/o actividad productiva más frecuente de su comunidad. Su objetivo es satisfacer las necesidades básicas de



aprendizaje de los alumnos para promover su autónoma convivencia social y productiva y mejorar su calidad de vida.


El servicio escolarizado CAM es un puente entre la formación para el trabajo y el empleo. Un CAM se entiende como servicios de apoyo a la Educación Especial donde se escolarizan alumnos con algún tipo de necesidad educativa especial. Los CAMS Laborales, son una modalidad del Servicio de Apoyo CAM (Centro de Atención Múltiple). Están dirigidos por la Subsecretaría de Educación Básica de México y sus respectivas representaciones Estatales, además de participar el gobierno correspondiente a cada Entidad Federativa (Estados) de la República Mexicana y el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. PNFEIE (ver anexo 2).

En los Centros de Atención Múltiple CAM, la Formación para el Trabajo es atendida en los momentos formativos para aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades múltiples, trastornos generalizados del desarrollo que requieren de apoyos generalizados o permanentes. Alumnos que en las escuelas de educación regular no se han podido integrar por existir barreras significativas para proporcionarles una atención educativa o de los apoyos específicos para participar plenamente y continuar con su proceso de aprendizaje. La formación para el trabajo ofrece entonces un continuo educativo que puede ir de la adaptación de programas ya establecidos por los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) o programas basados en competencias laborales, hasta incluir aspectos específicos, habilidades adaptativas, teniendo como prioridad facilitar el desarrollo de la autonomía, la integración social y laboral de los alumnos. Los CAMS laborales para la discapacidad en general, manejan programas específicos según las necesidades del alumno. Llevan a cabo la siguiente medición del perfil del alumno para anticipar qué taller es más apto para sus habilidades y necesidades. En la siguiente página mostramos la figura 11 donde observamos un test especializado que evalúa el perfil laboral del alumno por medio de

discriminar actitudes, habilidades, trabajo, autonomía, conocimientos y áreas sensoriales. Dicho test diagnóstico se diseñó e implementó en el Estado de Jalisco, a diferencia de otros Estados que no manejan dicha detección de aptitudes laborales del alumno.


**Figura 11 Perfil Ocupacional**

Guía de Formación para el Trabajo



Coordinación de Educación Básica  
Dirección General para la Equidad y Formación Integral  
Dirección de Educación Especial

**PERFIL OCUPACIONAL**



Nombre: \_\_\_\_\_

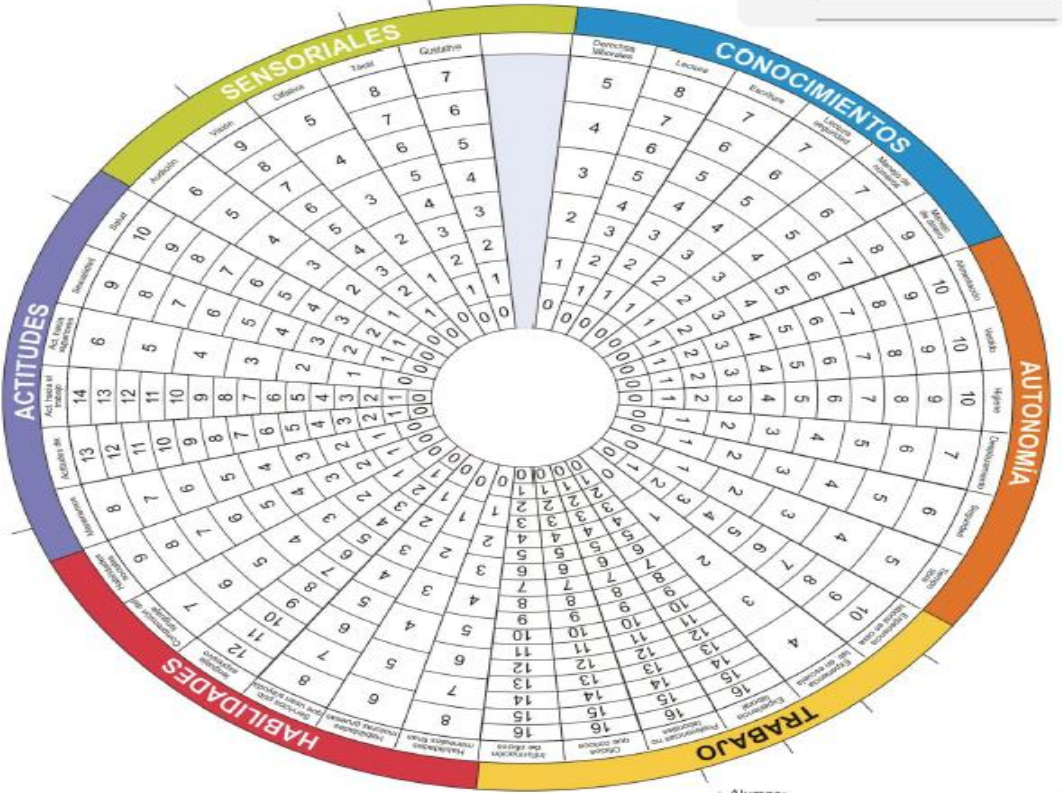
Escuela: \_\_\_\_\_

Turno: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Elaboró: \_\_\_\_\_



Expectativas:  Alumno: \_\_\_\_\_

Padre: \_\_\_\_\_

Madre: \_\_\_\_\_

Maestro: \_\_\_\_\_

#### ***2.4.6. El programa de formación laboral y los alumnos sordos***

Actualmente existen pocos sordos inscritos en un CAM de programa formación para el trabajo, también llamados CAM Laborales (dentro de nuestro caso de estudio del CIL Laboral, de Zapopan, Jalisco, un alumno sordo está inscrito, ver apartado 4.1.4.1). La razón es que se ha gestado un cambio en las expectativas de los sordos que explicaremos en los resultados. En la actualidad los sordos y sus familias, desean concluir la educación de la escuela secundaria para acceder a los niveles educativos superiores. Sin embargo, el CAM Laboral desempeña una función educativa y social fundamental para diferentes discapacidades que no accedieron a la escuela secundaria o a niveles educativos superiores ya que favorece al aprendizaje de competencias laborales y de autonomía para su integración social y laboral. No contamos con la estadística exacta de cuantos sordos están inscritos en CAM Laborales. Sin embargo, dentro de los CAMS que proporcionan escuela secundaria a la discapacidad, generalmente se imparte a través de talleres que forman parte del currículum y que refuerzan los contenidos de las asignaturas. En este trabajo explicamos el caso del CAM Sabino Cruz y los talleres que imparte para la formación laboral de los alumnos sordos. En el siguiente cuadro mostramos la ubicación geográfica del Estado de Jalisco (México).

**Figura 12. Ubicación geográfica del Estado de Jalisco (México)**





## **2.5. El Estado de Jalisco y la formación laboral en la discapacidad**

En relación con la oferta educativa escolarizada, destacan básicamente los Centros de Capacitación particulares, técnicos y comerciales, mismos que se encuentran distribuidos en todo el país y ofrecen una gama de cursos de capacitación para el trabajo muy amplia, sin embargo, pocos de ellos, sistematizados (misma situación que se registró dentro del trabajo de campo de esta tesis doctoral), siendo de mayor frecuencia los talleres de computación y mecánica. La formación para el trabajo de tipo escolarizada en México, es importante. Se aprecia que los programas de estos centros representa cerca del 30% de la matrícula total atendida por el Sistema Nacional de Educación Tecnológica que incluye a los CECATI (Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial) que representan ofertas de capacitación similares a la de estos centros. Dentro de este apartado de la formación para el trabajo escolarizada, cabe mencionar al PMETyC (Programa de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación de México, 2017) y al CONOCER (Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, 2017), avalado por la Secretaría de Educación Pública de México (SEP). Son importantes ya que constituyen los marcos a partir de los cuales se comienzan a modificar los esquemas de capacitación. El dato referido es de relevancia para esta investigación ya que el programa CONOCER fundamenta los procedimientos de los talleres formación para el trabajo. La formación para el trabajo se ofrece a la discapacidad con el objetivo es satisfacer las necesidades de preparación técnica y laboral de las personas que presentan discapacidad. Un ejemplo de ello es el CAM Laboral del Estado de Jalisco “Benito Juárez” quien en los resultados mostramos que cumple con sus objetivos operacionales. La historia sobre el origen del CIL es la siguiente: con el Programa de Integración Laboral 2001-2006, existe la opción para conformar Centros de Integración Laboral (CIL). En el año 2006, se especifica cómo momento formativo “formación para el trabajo” (en nuestro trabajo denominada formación laboral para mayor entendimiento de términos) en las Orientaciones Generales para el funcionamiento de los Servicios de Educación

Especial (SEP 2006 p. 69). Un caso valioso que ofrece beneficios de orientación y preparación para el trabajo a la población que presenta alguna discapacidad o bien, en desempleo, lo es la “formación para el trabajo”, impartida por los Centros de Atención Múltiple (CAM) de tipo formación para el trabajo. Dicha formación, tiene por objetivo satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos para promover su autónoma convivencia social y productiva y mejorar su calidad de vida. En el caso de Jalisco, en 1982 se fundan los Centros de Capacitación de Educación Especial “CECADEE’s” en Zapopan, Lagos de Moreno y Cd. Guzmán. En 1994 los CECADDEE’s con la reorientación de la Educación Especial, se transforman a Centros de Atención Múltiple Laboral (CAM laboral). Ya hemos explicado que para el caso Mexicano, los centros de atención múltiple están diseñados para satisfacer las necesidades educativas especiales de la discapacidad. En el área de la atención educativa a los sordos, los CAMS presentan un diseño especializado de respuesta educativa. En el caso de los CAMS laborales ofertados a la discapacidad en general, también presentan un diseño especializado en competencias laborales. Consideramos que la optimización de estos centros, es aconsejable en base a un marco jurídico y de derechos humanos. En nuestros resultados, mostramos nuestro análisis del programa formación para el trabajo dirigido a la discapacidad. Se trata de un programa de calidad, seguimiento y alto alcance social. Sin embargo consideramos y los participantes consideran que es necesaria su reubicación en el sistema educativo. Coincidimos con Pieck (2003) en que existe una falta de sistematización de los resultados de los programas de formación para el trabajo. Estudiamos un caso en específico, el CCIL Laboral de Zapopan Jalisco, donde observamos que a pesar de proporcionar formación laboral a la mayor parte de la discapacidad de la zona, recibe escasos recursos. Reflexionamos sobre cómo podría contribuirse a una mayor calidad en el seguimiento, articulación y alcances de este programa que, como lo muestran nuestros resultados, es eficaz en el cumplimiento de sus objetivos operacionales. Creemos que estos programas dirigidos a la discapacidad y que

actualmente están dirigidos por el área de educación especial, podrían reubicarse bajo la dirección de departamentos relacionados a la ciencia y tecnología.

## **2.6. Conclusión**

El programa bilingüe y bicultural para la educación de los sordos, se ha implementado en el Estado de Jalisco (México). Esta es una de las evidencias en la mejora de la educación de los sordos. Consideramos que es necesario retomar las orientaciones de la Secretaría de Educación Pública 2012 para la atención a las necesidades educativas específicas. En estas orientaciones primeras hay que ofrecer los recursos para este desarrollo conjuntándolo con la Declaración Internacional de los Humanos de la Discapacidad en su artículo que establece la obligación del Estado de revisar sus políticas hacia la discapacidad. Esta investigación plantea la posibilidad de repensar y reconstruir los servicios de Educación Especial en México. Parece ser que las políticas nacionales que incluyen dentro de una misma escuela a los alumnos sordos con otro tipo de discapacidades o bien, en escuelas regulares, no satisfacen las necesidades educativas, cognitivas y sociales del estudiante sordo. Esta puntualización se basa en referencias contemporáneas de autores nacionales e internaciones que han realizado aportaciones importantes para la actualidad en la educación bilingüe para los sordos como lo son Fernández -Viader (1999; 2016), Skliar(1999), Peluso (1999;2006), Haualand, H.& Allen, C. (2009), entre otros, autores quienes refieren que parece incuestionable que para los sordos la apropiación de los bienes culturales se consigue cuando la respuesta educativa que se les proporciona se adapta a sus necesidades. En consecuencia, la planificación de dicha respuesta educativa debe sustentarse en el reconocimiento y el respeto a las diferencias de los sordos para acceder a la información de su entorno, y al currículum escolar.





## **Capítulo 3**

### **Metodología**



### **3.1. Presentación del capítulo**

En este capítulo analizamos las propuestas de los egresados Sordos del CAM Sabino Cruz que actualmente son estudiantes de escuela preparatoria o universidad. Recogimos las contribuciones de los licenciados, maestros y empleados Sordos en función de su experiencia durante la educación secundaria. Estudiamos las faltas educativas que han encontrado al afrontar trayectos educativos posteriores o bien, en el marco laboral. Incorporamos la experiencia de los profesores oyentes frente a grupo y de talleres, directivos del Departamento de Educación Especial del Estado, algunos apoyos de gobierno para la inclusión de la discapacidad y familias de los alumnos sordos

Metodológicamente empleamos dos instrumentos centrales y dos instrumentos complementarios. Los instrumentos centrales fueron siete cuestionarios diseñados bajo el marco de referencia del modelo Contexto-Insumo-Proceso y Producto (Stufflebeam, 1987) y el programa QDA Miner Lite (Qualitative Data Analysis Software) para el análisis de los sistemas categoriales. Los instrumentos complementarios fueron las entrevistas semidirigidas y los grupos focales.

Grabamos en video las entrevistas y grupos focales, y, posteriormente, las transcribimos. Contamos con el apoyo de un intérprete en Lengua de Señas Mexicana (LSM) para la comunicación con las personas Sordas. Focalizamos en el análisis de las fortalezas y debilidades del Centro de Atención Múltiple (CAM) Sabino Cruz y los talleres que imparte a los alumnos sordos de secundaria. Estudiamos el contexto y el material disponible para la aplicación de los talleres laborales, esto es: el insumo. Las preguntas relacionadas al insumo, estudiaron los recursos de la institución, las metas internas del centro, los objetivos operacionales, la factibilidad del logro de estos objetivos mediante la investigación de los recursos de la institución: infraestructura, materiales, y programas, estrategias internas y

estrategias alternativas que han desarrollado para el logro de estos objetivos, entre otros indicadores. Revisamos la fundamentación teórica de las estrategias para impartir educación a los sordos, el entrenamiento requerido para la implementación del programa de estudio, la utilización y optimización del equipo existente. Nos interesamos por la actitud, conocimiento de estudiantes, padres y maestros hacia los talleres de formación laboral (TFL). Finalmente, investigamos cómo se aplican y evalúan los TFL. Los cuestionarios que construimos tomando como referencia el marco CIPP (Stufflebeam, 1987) fueron las guías para realizar las entrevistas semidirigidas. Procedimos a analizar la información recogida en estas entrevistas y a obtener un sistema progresivo de categorías. Es decir, la clasificación y frecuencia de la información más recurrente y significativa para los objetivos generales y específicos de la investigación. El programa QDA Miner Lite, nos ofreció la posibilidad de establecer sistemas categoriales confiables de análisis mediante relacionar códigos con categorías para estudiar y clasificar las demandas y necesidades de los participantes. Tras diferentes revisiones durante todo el proceso de análisis llegamos a construir treinta y tres versiones del sistema categorial durante dos años. En este documento, a manera de muestra, presentamos tres de las propuestas de sistemas categoriales elaboradas: la propuesta inicial, la intermedia y la final. Así concluimos una propuesta de sistema categorial definitivo para este estudio.

### 3.2. Resumen

El 86% de los mexicanos sordos entre tres y veintinueve años no acceden a la educación, según estudios del Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI, 2014). Más aún, 96.652 personas sordas entre veinte y sesentainueve años están subempleadas (INEGI, 2012). De este modo nos interesó analizar las limitantes del sistema educativo en México. Nuestra investigación se centró en estudiar las condiciones educativas y la formación laboral que reciben los sordos durante la escuela secundaria con el objetivo de favorecer la inserción de la población sorda en el mercado laboral. También analizamos la opinión de distintos grupos de profesionales involucrados en la formación para sordos con respecto a la educación y trabajo en este sector de la población. Durante el periodo 2012-2017, realizamos un estudio mixto de los talleres de formación laboral (TFL) para estudiantes sordos en tres centros de educación especial del Estado de Jalisco (México). Focalizamos en el caso del Centro de Atención Múltiple CAM Sabino Cruz en su escuela secundaria para alumnos sordos. Nuestra muestra total fue de setenta participantes distribuidos en siete grupos de estudio. Metodológicamente, empleamos dos instrumentos principales de análisis, el primero de ellos fueron cuestionarios que diseñamos bajo el marco de referencia cuantitativo del modelo Contexto-Insumo-Proceso y Producto (CIPP) de Stufflebeam (1987) y el segundo instrumento fue el programa informático *Qualitative Data Analysis Software* (QDA Miner Lite). Además, empleamos dos instrumentos cualitativos complementarios al diseño de investigación, el primero de ellos son las entrevistas y el segundo, los grupos focales. Nuestros resultados demuestran que existe un avance en educación bilingüe de sordos en el Estado de Jalisco (México), no obstante a nivel de la escuela secundaria existen carencias en recursos físicos y humanos.

### **3.3. Preguntas de investigación**

3.3.1. ¿Cómo es el proceso de implementación de los talleres de Formación Laboral (TFL) para los estudiantes sordos en el caso Jalisco (México)?.

3.3.2. ¿La situación actual de los TFL para estudiantes sordos de Jalisco (México) satisface las necesidades laborales y educativas de los alumnos?

3.3.3. ¿Es la optimización de los recursos tecnológicos y humanos de los TFL necesaria para que los sordos accedan a una educación de mayor calidad?

3.3.4. ¿Son los modelos educativos europeos para sordos un marco posible de guía para la instrumentación e implementación de programas educativos para sordos en el caso Jalisco (México)?

### **3.4. Hipótesis**

**H1** Existe una relación positiva entre la optimización de los talleres laborales para los sordos del Estado de Jalisco (México) y la posterior inclusión laboral de este sector de la población .

**H2** Los TFL para estudiantes sordos de Jalisco (México) son insuficientes para satisfacer las necesidades laborales y educativas de los alumnos sordos.

**H3** La optimización de los recursos tecnológicos y humanos es necesaria para una mejora de la respuesta educativa para los sordos de Jalisco (México).

## **3.5 Objetivos**

### ***3.5.1. Objetivos Generales***

3.5.1.1. Describir los Talleres de Formación para el Trabajo (TFT) dentro del Centro de Atención Múltiple (CAM) Sabino Cruz del Estado de Jalisco (México) para estudiantes sordos de secundaria.

3.5.1.2. Establecer una primera categoría de análisis para futuros estudios en el tema de formación laboral con sordos.

3.5.1.3. Describir una propuesta organizativa de una escuela bilingüe con residencia para los alumnos sordos en Jalisco (México) como base para fundamentar después una futura educación secundaria que contemplara los TFL en base a los parámetros del cuarto objetivo del desarrollo sostenible (ODS4) y los resultados de esta investigación.

### ***3.5.2. Objetivos específicos***

3.5.2.1. Aplicar un marco de referencia del modelo CIPP para identificar las posibles carencias y problemas de los Talleres de Formación para el Trabajo (TFT) dentro del Centro de Atención Múltiple (CAM) Sabino Cruz del Estado de Jalisco (México) para estudiantes sordos de secundaria.

3.5.2.2. Estudiar los talleres de formación laboral (TFL) dentro del Centro de Atención Múltiple CAM Sabino Cruz del Estado de Jalisco (México).



3.5.2.2. Documentar una propuesta de mejora de los TFL.

3.5.2.3. Ofrecer una propuesta de revisión de las políticas educativas nacionales para sordos en México.

### **3.6. Diseño de la investigación**

Se trata de un estudio mixto de cinco años con observación *in situ* en tres visitas de campo a los centros de educación especial vinculados a la formación laboral de tipo escolarizado con talleres laborales para los alumnos sordos del Estado de Jalisco (México) y una frecuencia de observación de ocho meses durante el periodo 2012-2014. Del periodo Enero 2015 a Mayo 2017, realizamos el análisis de los resultados en la Universitat de Barcelona. Empleamos dos instrumentos centrales (cuestionarios y el programa Qualitative Data Analysis) y dos instrumentos complementarios (entrevistas individuales de tipo semidirigidas y grupos focales). Explicamos estos instrumentos en el apartado 3.9.

El proceso de la investigación fue el siguiente: Primero realizamos observaciones *in situ* de los talleres laborales y en algunas asignaturas de los talleres laborales para sordos del Estado de Jalisco (México). En segundo lugar, procedimos al uso de la técnica cualitativa de los cuestionarios piloto para estudiar el contexto de los sordos y de los centros de la muestra. En base a nuestras observaciones y a los resultados de los cuestionarios piloto, diseñamos un segundo grupo de cuestionarios, tomando como marco de referencia al modelo de evaluación cuantitativa CIPP (Stufflebeam, 1987). Elaboramos así siete tipos de cuestionarios, uno para cada grupo de la muestra (ver apartado 3.9.2.1.2.) e investigamos los indicadores del modelo CIPP que adaptamos a nuestro estudio (ver tabla 2). En tercer lugar aplicamos las entrevistas y

los grupos focales (ver anexo 6). En cuarto lugar, extrajimos un primer sistema categorial de las entrevistas y grupos focales realizados. En quinto lugar analizamos estas categorías y códigos con el programa informático QDA Miner Lite (Qualitative Data Analysis Software) que es un programa informático de análisis cualitativo de datos para codificar datos textuales y gráficos, anotar, revisar y recuperar datos y documentos codificados (ver apartado 3.10.). Tras dos años de análisis y de sucesivas revisiones realizamos treinta tres versiones de archivo en este programa hasta obtener nuestro sistema categorial final que mostramos en las páginas siguientes. Comprobamos los códigos y graficamos.

### **3.7. Temporalización**

Del 18 al 25 de Junio del 2012, realizamos un estudio descriptivo mediante un primer trabajo de campo donde identificamos el contexto de los sordos de Jalisco y de los centros participantes. Aplicamos los cuestionarios piloto que diseñamos, para recoger el contexto, en específico tres centros: Centro de Integración Laboral (CIL), Centro de Atención Múltiple (CAM) Sabino Cruz López y Centro de Atención Múltiple No. 8, Benito Juárez. Focalizamos nuestro estudio en el Centro de Atención Múltiple CAM Sabino Cruz López, en su servicio educativo a los estudiantes sordos de secundaria.

Con la información de los cuestionarios piloto como antecedente, diseñamos siete tipos de cuestionarios basados en el marco de referencia del modelo CIPP de Stufflebeam (1987). El objetivo fue recoger información del contexto y del insumo, de cada una de las instituciones participantes. Empleamos los cuestionarios CIPP como marco de referencia descritos en el apartado 3.9.21.2 para elaborar entrevistas semidirigidas y dos grupos focales.

En el segundo trabajo de campo, del 6 al 28 de Febrero del 2014, recogimos los indicadores del insumo. Esto es, la identificación de las estrategias del programa que imparten, alternativas que han encontrado útiles (ante la falta de recursos institucionales, por ejemplo), la planificación de los procedimientos para llevar a cabo estas estrategias, el presupuesto con los que se cuenta y, principalmente, el programa en tanto a su estructura, cumplimiento curricular y contenidos. En esta segunda fase de trabajo de campo, realizamos cuarenta y seis entrevistas, las transcribimos en su mayoría y procedimos a analizar las metacategorías, categorías y subcategorías, seleccionando el material correspondiente al CAM Sabino Cruz, la Respuesta Educativa del Estado de Jalisco donde se incluyeron las opiniones de los dos asesores pedagógicos en educación especial del Estado de Jalisco y dos supervisores, las opiniones de los directores quienes dirigen el CAM Sabino Cruz, la Secundaria Vespertina CAM #8, Benito Juárez, la directora de la escuela preparatoria para la Discapacidad CAED y la directora de la Asociación Incluyente. También entrevistamos a cuatro maestros responsables de talleres en estos centros. Se investigaron las opiniones de los maestros Sordos sobre las oportunidades de trabajo en tanto a su perspectiva nacional y estatal.

Realizamos un último estudio observacional de visita a los talleres impartidos en el Centro de Atención Múltiple Sabino Cruz. Este es el tercer periodo de trabajo de campo del 2 de Agosto al 15 de Diciembre del 2014 donde también realizamos veinticuatro entrevistas. Mediante el procedimiento que hemos mencionado, se cubrieron los objetivos de estudiar el contexto y el insumo.

Del día 7 de Enero del 2015 al día 17 Abril 2017, llevamos a cabo el análisis de las entrevistas, cuestionarios y focus group en la Universitat de Barcelona mediante la beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT, 223224).

### **3.8. Participantes**

Metodológicamente contamos con una muestra de setenta participantes con una frecuencia de observación de ocho meses.

Nuestra muestra está distribuida de la siguiente manera:

Tres integrantes de la Dirección de Educación Especial de Jalisco: director general de educación especial del Estado de Jalisco y dos asesores pedagógicos de educación especial.

Veintidós participantes del Centro de Atención Múltiple CAM Sabino Cruz: Supervisora de zona, directora del CAM Sabino, supervisora de talleres del CAM Sabino, tres maestros oyentes de taller, tres maestros oyentes frente a grupo, profesor de deportes, cuatro alumnos sordos, área de apoyo psicopedagógico: psicóloga, trabajadora social y terapeuta del lenguaje, y cinco padres de familia.

Ocho egresados Sordos del CAM Sabino Cruz.

Ocho participantes del Centro de Integración Laboral CIL: Supervisor de zona, director oyente, un maestro oyente de taller, tres egresados y dos padres de familia.

Seis participantes del Centro de Atención Múltiple 8: trabajadora social, tres maestros oyentes, dos alumnas sordas.

Un profesor oyente de la Ac. Educación Incluyente, de la preparatoria 7, Universidad de Guadalajara: Responsable de Comunicación.

Dos voluntarios oyentes de la Ac. Deportiva, Recreativa y Cultural de Silentes del Estado de Jalisco quienes ofrecen apoyo en el desarrollo de la lectura y escritura.

Nueve profesores Sordos adscritos a diferentes centros: cuatro de ellos adscritos a la Secretaría de Educación Pública de México, Centro de Atención Múltiple 8; tres profesores Sordos adscritos a la Asociación Deportiva, Recreativa y Cultural de Silentes del Estado de Jalisco, México; una profesora Sorda adscrita al Sistema Nacional de la Familia DIF Jalisco; un profesor Sordo adscrito a la Ac. Educación Incluyente

Tres trabajadores Sordos en industria manufacturera del Estado de Jalisco (México).

Directora del Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) ubicado en el CBTIS 38.

Representante Ejecutivo del Consejo Estatal para la Atención e Inclusión de las Personas con Discapacidad (COEDIS).

Coordinador de *Abriendo Espacios* Jalisco, de las Oficinas Nacionales de Empleo (SNE)

Tres participantes del Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial 56: directora y dos profesores oyentes.

Dos profesores participantes de la Ac. Educación Incluyente preparatoria 7, Universidad de Guadalajara: directora y profesor oyente.

Con el objetivo de facilitar la claridad de la muestra, distribuimos a los participantes en siete grupos tomando como criterios de inclusión su nivel de audición y responsabilidad en educación especial. A continuación, mostramos las especificaciones de los grupos.

### ***3.8.1. Distribución de los grupos de la muestra***

#### **Grupo 1**

Profesional oyente y Sordo de Educación Especial del Estado de Jalisco México

#### **Grupo 2**

Alumnos sordos de escuela secundaria , CAM 8 o del Centro de Integración Laboral

#### **Grupo 3**

Egresados sordos del Centro de Atención Múltiple Sabino Cruz o del Centro de Integración Laboral

#### **Grupo 4**

Apoyos estatales para la inclusión de las personas con discapacidad

#### **Grupo 5**

Maestros Sordos y oyentes a cargo de la educación de alumnos sordos

#### **Grupo 6**

Licenciados y empleados Sordos independientes

#### **Grupo 7**

Padres de familia

### ***3.8.2. Grupos focales***

Complementamos la metodología de las entrevistas, con dos grupos focales. Los participantes del primer grupo focal fueron seis egresados de escuela secundaria del CAM Sabino Cruz, actualmente estudiantes de preparatoria, el intérprete de LSM y un profesor oyente. La Mtra. Itzel Moreno, fue moderadora. El segundo grupo focal se conformó por dos maestros Sordos, dos licenciados Sordos, un empresario hipoacúsico, un egresado de talleres del CAM Sabino, su madre y el intérprete LSM. El Lic. Sordo J.C y la Mtra. Itzel Moreno, fueron moderadores. Grabamos en video ambos grupos focales y posteriormente, los transcribimos.

#### ***3.8.2.1. Descripción de los participantes del primer Focus Group, 12 de Noviembre del año 2014***

Primer participante: JM

El profesor J.M. es licenciado en Educación Especial en el área de Audición y Lenguaje egresado de la Escuela Normal Superior de Especialidades. Ha sido asesor en Educación para adultos Sordos en el nivel de alfabetización, escuela primaria y secundaria, profesor adjunto de la Universidad Panamericana. Ha laborado para la Secretaría de Educación Jalisco en el área de Educación a distancia, colaborado para la Secretaría de Educación Pública de Nayarit en el Diplomado de Lengua de Señas Mexicana. Es miembro activo y asesor educativo de la Asociación Deportiva, Cultural y Recreativa del Estado de Jalisco impartiendo talleres de

sensibilización para la creación de una cultura de respeto y aceptación hacia las personas con discapacidad auditiva.

*Segundo participante: Licenciada Sorda K. R.*

Descripción

K.R es Licenciada Sorda en Artes Visuales para la Expresión Fotográfica, Universidad de Guadalajara. Pintora y destacada fotógrafa mexicana que, bajo el nombre artístico R. F., ha desarrollado un trabajo fotográfico de alta calidad que difunde un mayor conocimiento de la cultura de la Comunidad Sorda en México, participando con su exposición fotográfica titulada “Un acercamiento a la Cultura de la Comunidad Sorda” en el 1er encuentro de la Apabullante Minoría del Festival de Cultura Incluyente, 2014, Guadalajara, Jalisco. Actualmente una parte de su álbum fotográfico está en prensa en el libro virtual *World Portrait Family*, casa Regions & Cohesion, Oxford, New York.

*Tercer participante: estudiante Sordo universitario J. C.*

Descripción

J.C. es un estudiante Sordo de alto rendimiento en la licenciatura de Administración de empresas en la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA). Organizador y promotor del III Seminario de la Comunidad Sorda y su derecho a la Lengua de Señas, 2014.



*Cuarto participante: Presidenta Sorda A.A.*

#### Descripción

Es presidenta Sorda de la Asociación Deportiva Cultural y Recreativa Silente de Jalisco y maestra de los cursos de alfabetización a grupos de jóvenes y adultos sordos sin antecedentes escolares. Imparte cursos Lengua de Señas Mexicana (LSM) a padres de familia, a toda la comunidad sorda y al público en general. Consejera de Discapacidad Auditiva en el COEDIS (Consejo Estatal de Personas con Discapacidad en la Secretaría de Desarrollo Humano). Es cofundadora e integrante de la Coordinación Nacional Mexicana y Organizaciones de y para Personas con Discapacidad Auditiva de México, AC. Es impulsora de la iniciativa de la Marcha Internacional de Personas Sordas por el Reconocimiento de los Derechos Humanos a la Lengua de Señas; participante y miembro del Frente Nacional de los Derechos Culturales de las Personas sordas en la ciudad de México y ponente en la presentación de la Ley General de las Personas con Discapacidad ante la Comisión de Atención a Grupos Vulnerables en la Cámara de Diputados en San Lázaro.

*Quinto participante: Madre de familia oyente V.C.*

#### Descripción

La señora V.C. es madre de familia oyente de un joven Sordo destacado. Es licenciada en educación preescolar y muestra un profundo compromiso con el tema de propuestas de optimización a la inclusión laboral de las personas en discapacidad auditiva.

*Sexto participante: estudiante Sordo de alto rendimiento M. V.*

Descripción

M.V. es un joven Egresado hipoacúsico del CAM Sabino Cruz 2010-2013. Taller de carpintería. Estudiante actual de preparatoria de alto rendimiento.

*Séptimo participante: Empresario hipoacúsico R. H.*

Descripción

R.H. es emprendedor y socio de negocio propio en tecnología de celulares. R.H. es una persona hipoacúsica, diplomado en computación y ensamble de computadoras, diplomado en programación de celular.

*Octavo participante: Intérprete oyente de Lengua de Señas Mexicana J.P.*

Descripción

J.P. es hijo de padre Sordo. Es un signante nativo ya que aprendió la Lengua de Señas Mexicana como lengua materna.

### ***3.8.2.2. Descripción de participantes del segundo Focus Group del 13 de Noviembre del 2014***

*Primer participante:* Mtro. R.T

#### Descripción

El Mtro. R.T. cuenta con una Maestría en Comunicación (2010 – 2012) con el Posgrado de Calidad Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México.

Realizó una estancia de investigación en la Facultad de Leyes y Ciencias Sociales de la Universidad de Bristol, en Reino Unido (2012). Es Licenciado en Ciencias y Técnicas de la Comunicación (2004-2009). Universidad del Valle de Atemajac Campus Guadalajara. Es coordinador de Comunicación en el proyecto “Educación Incluyente” en la Escuela Preparatoria Número 7 de la Universidad de Guadalajara. Vinculación y atención a medios y profesor responsable de elaborar propuesta académica de licenciatura para personas Sordas en la institución (2014-actual). Ha participado en distintos proyectos para Televisa Guadalajara, Radorama de Occidente, Sistema Jalisciense de Radio y Televisión.

*Segundo participante:* Alumna Sorda E.M.

#### Descripción

E.M. cursa el segundo grado de la escuela preparatoria de la AC. Educación Incluyente, Jalisco (México). E.M disfruta del aprendizaje de la conciencia dentro de la Cultura Sorda y del deporte como actividad extraescolar. Ha destacado en atletismo. En el año 2011, egresó de la escuela secundaria del CAM Sabino Cruz donde cursó el taller de panadería.

*Tercer participante:* Alumna Sorda R.M.

R.M. cursa el segundo grado de la escuela preparatoria de la AC. Educación Incluyente, Jalisco (México).

#### Descripción

R.M. es una alumna destacada que participa en diferentes proyectos sociales. Desea contribuir en proyectos sociales. Su interés vocacional es la licenciatura en Educación Especial y también especializarse en baile. Egresó del Sabino Cruz en el 2006 del taller de mecanografía y costura.

#### *Cuarto participante: Alumno Sordo L.E.*

L.E. cursa el segundo grado de la escuela preparatoria de la AC. Educación Incluyente, Jalisco (México).

Descripción: L.E es un alumno de alto rendimiento y por interés por la tecnología. Le interesa licenciarse en arquitectura o programación. En su presentación indica que ha encontrado tres opciones básicas de interés para la preparación de los sordos: robótica, la cultura web y la cinematografía. Egresó del Sabino Cruz en el 2008, del taller de carpintería y de diseño.

#### *Quinto participante:*

Alumna Sorda (N.P) N.P. cursa el segundo grado de la escuela preparatoria de la AC. Educación Incluyente, Jalisco (México). Es egresada de la escuela CAM Sabino Cruz.

Descripción: Una de las metas académicas de N.P es ejercer en el servicio psicológico para la atención de la Comunidad Sorda. Esta destacada alumna egresó del Sabino Cruz en el 2011 del taller de panadería, que no le agradó.

#### *Sexto participante: Alumna Sorda N.V.*

N.V. cursa el segundo grado de la escuela preparatoria de la AC. Educación Incluyente, Jalisco (México). Es egresada de la escuela CAM Sabino Cruz.

#### Descripción

N.V. es un estudiante con interés vocacional por las ciencias biológicas ya que comenta que existen carencias de señas dentro de esta área. Le interesa la tecnología de computadoras y los estudios universitarios y defiende el derecho para acceder a estos estudios a través del intérprete. Egresó del Sabino Cruz en el 2008 del taller de panadería, que fue de su agrado y continúa elaborando pan en una panadería en sus tiempos libres.

*Séptimo participante:* Intérprete oyente de Lengua de Señas Mexicana, Licenciada en derecho.

#### K. V. Descripción

.....K.V. ha colaborado por quince años con la pastoral de sordos del Estado de Jalisco (México). Recientemente, K.V. se ha licenciado en leyes y auxilia en el ámbito legal a la población sorda de Jalisco (México).

### **3.9. Instrumentos**

Hemos explicado ya en la presentación de este trabajo, que en nuestra investigación empleamos dos instrumentos centrales y dos instrumentos complementarios. El primer instrumento central fueron los cuestionarios que construimos tomando como referencia indicadores del marco evaluativo del modelo Contexto-Insumo-Proceso y Producto (CIPP) de Stufflebeam (1987). En base a estos cuestionarios, elaboramos entrevistas individuales semidirigidas y dos grupos focales además de registros observacionales. Estos son nuestros dos instrumentos complementarios.

Para el análisis de la información y elaboración de nuestro sistema categorial progresivo, empleamos el segundo instrumento central de la investigación, el programa *Qualitative Data Analysis (QDA Miner Lite)* y la construcción de un primer sistema categorial como antecedente de futuros análisis con respecto al tema formación laboral ofertada a los sordos.

A continuación explicamos cada instrumento y describimos cómo logramos nuestro objetivo general del estudio indicado en los incisos 3.5.1 y 3.5.2

### ***3.9.1. Cuestionarios piloto***

Durante la primera visita de trabajo de campo descrita en el apartado de temporalización, realizamos un estudio exploratorio del contexto y aplicamos *cuestionarios piloto* (anexos 7). Nuestro interés fue investigar justamente el contexto de los sordos en Jalisco y explorar la variable *de orientación vocacional para los estudiantes sordos*, en los tres centros (Centro de Integración Laboral (CIL), Centro de Atención Múltiple (CAM) Sabino Cruz López y Centro de Atención Múltiple No. 8, Benito Juárez). Construimos estos cuestionarios para investigar los años de experiencia en la enseñanza de alumnos sordos por parte de los profesionales de cada centro, y unas variables como el número de alumnos sordos inscritos, los objetivos generales de los centros y principalmente cómo instrumentaban la variable de orientación vocacional. Utilizamos los resultados de estos cuestionarios piloto para explicar una parte del contexto de los centros de estudio.

### ***3.9.2. Cuestionarios basados en el marco de referencia del modelo Contexto-Insumo-Proceso-Producto (CIPP) Stufflebeam (1987)***

En el segundo año de la investigación, con la asesoría de la Dra. García Cabrero del División de estudios de Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, desarrollamos cuestionarios con marco de referencia del modelo evaluativo Contexto-Insumo-Proceso y Producto (CIPP) de Stufflebeam (1987). Diseñamos siete tipos de cuestionarios, uno para cada grupo de la muestra. A continuación explicamos qué es el modelo evaluativo CIPP (1987) y posteriormente explicamos los indicadores con que construimos estos cuestionarios.

#### ***3.9.2.1. Modelo evaluativo CIPP (Stufflebeam, 1987) marco de referencia en la elaboración de cuestionarios de nuestro estudio***

Un modelo es una representación abstracta, conceptual, gráfica, visual física, matemática, de fenómenos, sistemas o procesos a fin de analizar, describir, explicar, simular – en general, explorar, controlar y predecir- esos fenómenos o procesos (Cabrero, 2013). Por otra parte, si consideramos la evaluación como un proceso, entonces los modelos de evaluación es la forma como un autor resume o conceptualiza la manera como debe efectuarse el proceso de evaluación. Cada modelo se orienta a responder ciertas preguntas y, por tanto, para la elección de un modelo particular deben considerarse las preguntas que se pueden responder a partir de su utilización y los recursos que se tienen para responderlas. En nuestro caso, fueron dos preguntas que planteamos para determinar el modelo que serviría de marco de referencia para la evaluación de los talleres.

La primera de ellas es la pregunta general de la investigación:

¿Cómo es el proceso de implementación de los talleres formación laboral para los estudiantes sordos del Estado de Jalisco (México)?

La respuesta a esta pregunta implica a todos los participantes que determinan o influyen en el proceso y decisiones durante la impartición de los talleres. Por ejemplo, algunos actores que identificamos son: los profesionales de la Secretaría de Educación Especial área discapacidad auditiva, el asesor técnico del programa formación laboral de Jalisco, los tres directivos de los centros estudiados, los maestros de grupos de alumnos sordos o con alumnos sordos incorporados en su grupo, los maestros oyentes de taller, maestros Sordos, el Departamento de Psicología y Trabajo Social, egresados Sordos que recibieron el programa formación para el trabajo, entre otros. Como observamos, esta pregunta exige un estudio profundo del contexto del sordo en Jalisco (México). Bausela (2003) agrega que en educación, la metodología evaluativa está delimitada por un conjunto de herramientas conceptuales y analíticas específicas y unos procesos y fases también específicos. Por lo tanto, existen diferentes enfoques evaluativos según el paradigma que empleen. Para Medina y Villar (1995) estos paradigmas se refieren al marco de referencia ideológico o contexto conceptual que utilizamos para interpretar una realidad. El paradigma se orienta en la interpretación de esta realidad bajo un prisma conceptual determinado. Medina y Villar (1995) proponen tres paradigmas en evaluación educativa: el paradigma cualitativo, cuantitativo y mixto. Es decir, en la evaluación educativa encontramos una metodología cuanti o cualitativa, o bien, mixta donde nos es posible combinar modelos de solución para maximizar un objeto de estudio educativo, sin embargo, cada modelo necesitará de un reporte de acuerdo a su propia metodología de evaluación educativa. Estos autores son los pioneros de la metodología de la evaluación.



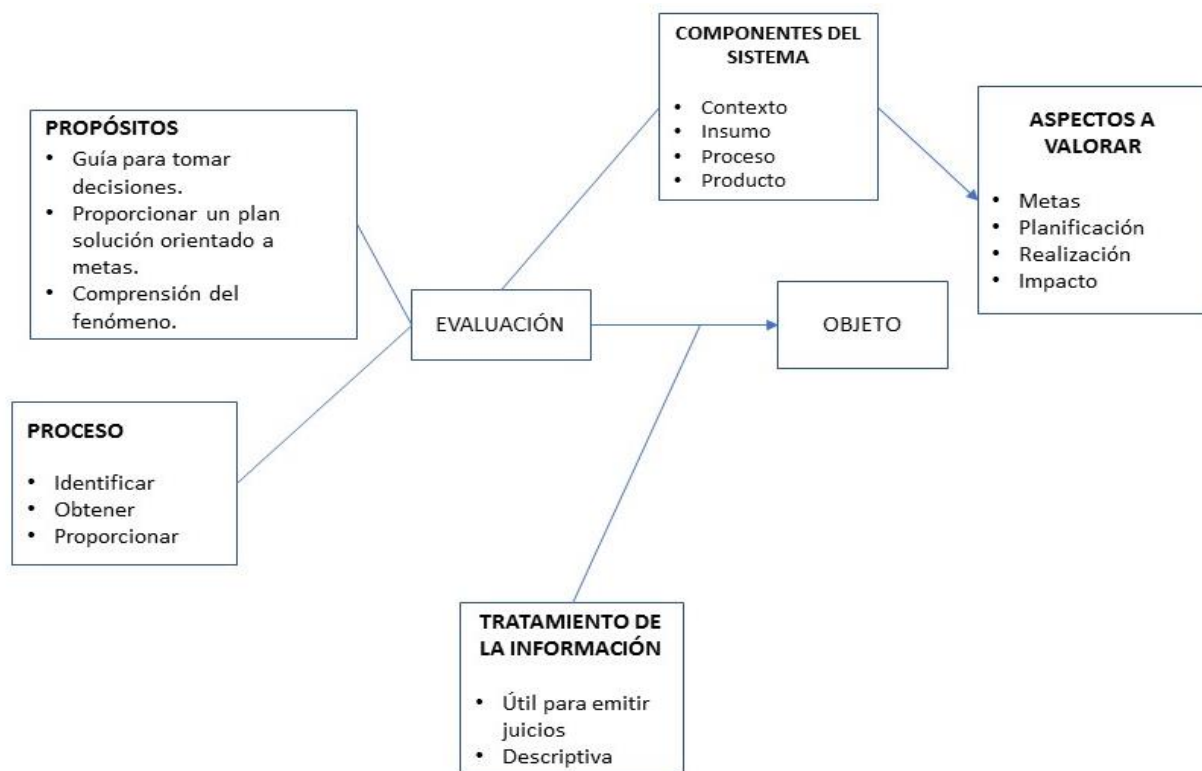
Una pregunta que puede plantearse el lector al estudiar nuestro método, es por qué nos interesó tomar como referencia al modelo CIPP de Stufflebeam (1987) para la construcción de los cuestionarios que empleamos como guías de las entrevistas semidirigidas.

Pues bien, comenzaremos explicando la definición que desde el año 1987 Stufflebeam establece para la evaluación educativa:

*.....“es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de las metas; la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones; solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. Así, los aspectos claves del objeto que deben valorarse incluyen sus metas, su planificación, su realización y su impacto (p.188).*

Desde Stufflebeam (1987) la función de la evaluación es proporcionar información que facilite el control de calidad y mejoramiento de un sistema. Propone un modelo que tiene la finalidad de facilitar que la evaluación sea útil para la planificación de un programa y la toma de decisiones. Es así que consolida un modelo de cuatro dimensiones, la primera es el contexto, la segunda es el insumo, la tercera es el proceso y la cuarta es el producto. Este es el modelo CIPP. Es decir, el modelo CIPP de Stufflebeam (1987) está basado en la rigurosa descripción de los recursos en el contexto, insumo, proceso y producto. En el siguiente cuadro, sintetizamos las funciones del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987).

**Figura 13. Síntesis de la evaluación en el modelo CIPP**



Ya hemos explicado que los modelos de evaluación educativa son diferentes entre sí ya que incorporan distintos propósitos, componentes de su sistema, delimitación del proceso con que se recoge la información, el tratamiento que recibe esta información, los criterios de evaluación. En el figura 13 observamos una síntesis del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987). Su propósito es servir como una guía delimitada por un plan de solución que se basa en la comprensión de la situación que se estudia. Por ejemplo, en nuestro caso, nos interesó estudiar la situación de los talleres de formación laboral para los sordos y el contexto social de este sector. El proceso metodológico al que se apega el modelo CIPP, se resume en *identificar el problema*, por ejemplo, las carencias en los talleres laborales. Después, identifica la situación actual mediante obtener información como por ejemplo, los recursos físicos y humanos con los que cuentan, si existe o no un presupuesto, si maximizan estos recursos, que estrategias internas han desarrollado, entre otros. Finalmente proporciona el desarrollo de un programa basado en metas y objetivos para el logro de ese programa. Es por este motivo que en el cuadro

13 observamos que el tratamiento de la información del modelo CIPP es útil para emitir juicios por ejemplo, para contrastar las metas del centro o del programa contra sus logros. El tratamiento de la información también es descriptiva ya que el evaluador describe y explica a los interesados las fortalezas y debilidades del programa actual, por ejemplo, asesorándolos en el desarrollo de un programa basado en metas y objetivos para la mejora de su situación actual. La evaluación de Stufflebeam (1987) implica la toma de decisiones mediante la rama cuantitativa de la evaluación educativa. Es decir, desde las dimensiones del modelo CIPP es posible realizar una evaluación educativa que está basada en un enfoque cuantitativo. Su metodología cuantitativa se explica mediante una serie de indicadores que permiten contrastar las metas con los logros de la institución y generar así un programa específico para el centro o programa que se evalúa.

A continuación explicamos las dimensiones del CIPP:

#### ***3.9.2.1.1. Dimensiones del CIPP***

**Contexto:** Estudia datos globales socioeconómicos y laborales de tipo local y nacional, con énfasis especial en la situación laboral (ver apartado 4.1.4.). Sus objetivos son la valoración del estado real del objeto, en este caso, los centros de nuestra muestra, la identificación de sus deficiencias y la identificación de las virtudes que puedan subsanar las deficiencias encontradas. En esta fase se decide el marco que debe ser abarcado. En el caso de esta investigación, nuestro marco teórico es la estadística de analfabetismo funcional entre la población sorda, el subempleo, la dificultad de continuar sus estudios, la falta de comprensión de la pluralidad de la Comunidad Sorda, etc. En base a Bausela (2003), los cometidos de la dimensión de contexto son: (i) Definir el entorno, tanto real como deseado. (ii) Definir las necesidades no satisfechas y las nuevas oportunidades. (iii) Diagnosticar los problemas u obstáculos. Bausela (2003) agrega que la metodología del contexto debe de incluir entrevistas,

reuniones, lecturas de informes, entre otros. Destinados a generar hipótesis acerca de los cambios necesarios para optimizar el programa.

**Insumo:** El principal objetivo de esta dimensión, es ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios. Su finalidad es la organización de un programa como resultado de estudiar las metas y logros de la institución. Este programa se subdivide en recursos, procedimientos, requerimientos y presupuesto que necesita la institución para lograr sus metas. Es decir, la dimensión del insumo identifica y valora los recursos disponibles (humanos, materiales y financieros) del programa; los objetivos y las estrategias según los recursos disponibles; las estrategias alternas que han desarrollado; los recursos asignados y utilizados, el soporte normativo, entre otros indicadores. La metodología se basa en la revisión del estado de la práctica con respecto a la satisfacción de las necesidades específicas, la valoración de estrategias de soluciones potencialmente aceptables, la escucha del personal para que exprese su interés para poder hacer una estimación realista de los recursos. Deben registrarse todas las observaciones para posteriormente retomarlas durante la construcción de la solución (Bausela, 2003).

**Proceso:** Una evaluación del proceso es una comprobación continua de la realización de un plan. Proporciona información sobre la eficiencia y eficacia de las estrategias (Miller y Grisade, 1975). Su objetivo es proporcionar la información necesaria para determinar si el programa que se lleva acabo, sería aceptado tal cual o es necesario corregir aquello que no ha funcionado (Bausela, 2003). Sus objetivos son: (i).-identificar las discrepancias existentes entre el diseño final establecido y la implementación real efectuada (ii)identificar los defectos del plan de implementación. En cuanto a la metodología, el evaluador del proceso puede revisar el plan del programa y cualquier evaluación anterior para identificar aspectos importantes que deben ser revisados. Los procedimientos son los siguientes: (a) Una persona es asignada exclusivamente para que desempeñe el rol de evaluador, (b) esta persona establece un registro de las condiciones del entorno, los elementos del programa tal y como realmente ocurren, los

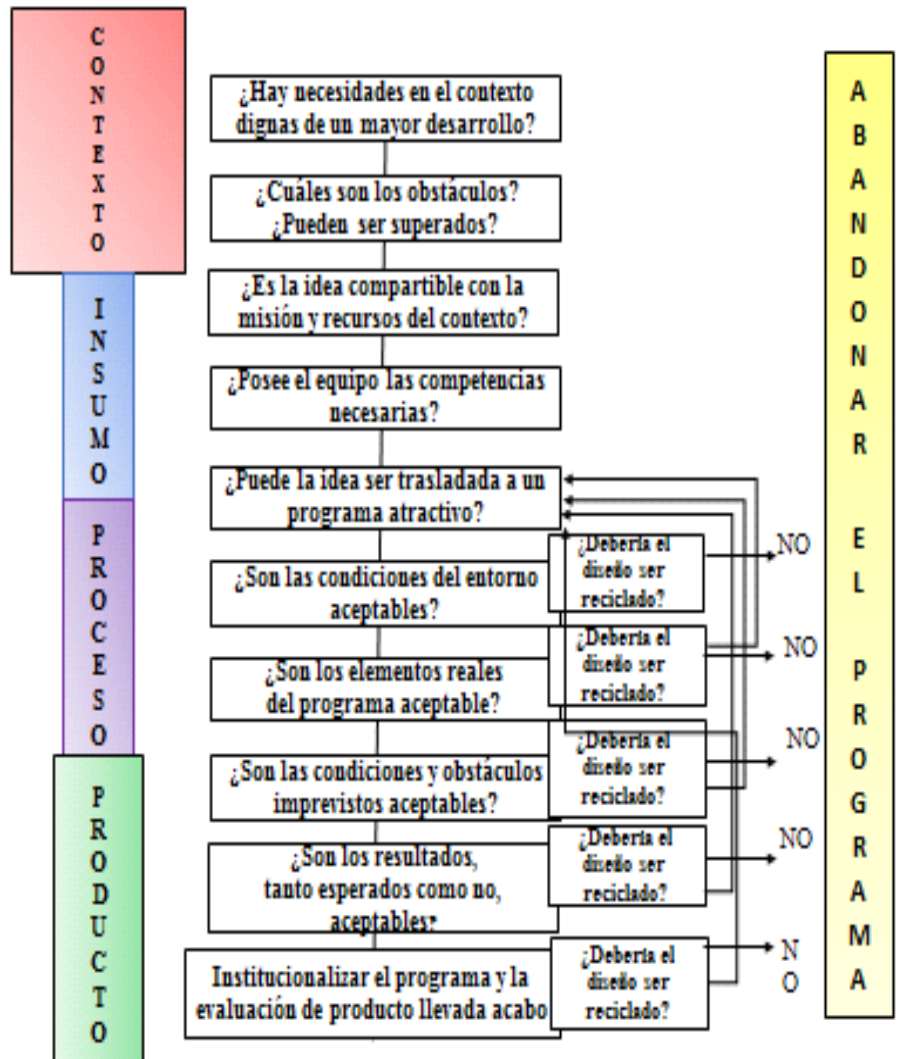
obstáculos y los factores no previstos, (c) esta persona proporciona una limitación sobre las discrepancias y los defectos del programa a los que tiene que tomar las decisiones finales. A lo largo del proceso el evaluador debe tomar notas de cómo se está realizando el plan del programa, las desviaciones del plan original y las variaciones (Bausela, 2003).

**Producto:** Tiene por finalidad recoger información que nos permita analizar si los objetivos específicos que nos habíamos propuesto alcanzar en nuestro programa han sido logrados o no, con el fin de tomar determinadas decisiones. Tiene como cometido desarrollar el diseño de investigación a utilizar en el programa. Los métodos que emplea son el estudio de casos y el análisis tiempo/costo. Su objetivo es valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa para averiguar hasta qué punto el programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir (Bausela, 20023). Los indicadores de los productos, evalúan: (1) Eficacia: medida de los logros en un tiempo determinado según los recursos utilizados. (2) Cobertura: la cantidad de servicios educativos que se beneficiarían del programa. (3) Pertinencia: la utilidad de aplicarlo, en base a la valoración del contexto, insumo y proceso. (4) Adecuación: correlación entre los objetivos y los recursos disponibles para que el programa se logre. (5) Imputabilidad: medida de causalidad o de fuerte asociación entre los dispositivos y los resultados.

En la figura 14, mostramos las dimensiones del modelo y los fundamentos cuantitativos de los indicadores donde observamos los indicadores generales de cada dimensión del modelo CIPP. En el contexto y el insumo, el evaluador estudia y define las necesidades del programa o del centro a partir de la infraestructura, de los recursos físicos y humanos, entre otros. Estudia si son un obstáculo para el desarrollo del proyecto que propondrá para mejora del centro debido a carencia o inadecuaciones en los mismos. A partir del proceso, realiza el desarrollo de un plan para alcanzar las metas y objetivos que ha redefinido previamente con los interesados. Esto es el diseño del programa. Comienza con una idea, por ejemplo, en nuestro caso de

estudio, una escuela especializada para sordos. Delimita junto con los interesados las metas y objetivos de este nuevo programa.

**Figura 14. Diagrama para el desarrollo de un programa mediante la evaluación CIPP (adaptado por Sanz (1996)).**



El modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) establece juicios en base al contexto y a la información de los recursos con lo que se cuenta (insumo) y observa si esta idea puede ser transferible a un programa. El modelo CIPP estudia si las condiciones del entorno son aceptables para este programa, por ejemplo, si el CAM Sabino Cruz es una escuela pertinente

para desarrollar un programa especializado de educación bilingüe para sordos. El evaluador plantea la pregunta si el programa debe reestructurarse o no. Finalmente, una vez implementado este nuevo programa, evalúa sus resultados.

Utilizamos al modelo CIIP como marco de referencia para construir nuestros siete tipos de cuestionarios. Cabe destacar, que el estudio de la dimensión de proceso y de producto para Stufflebeam (1987), implican el diseño de un programa de mejora. En la dimensión de proceso se diseña este programa y en la dimensión de producto se evalúa los resultados de la aplicación de este programa. La valoración de la dimensión del proceso la aplicamos a nuestra propuesta de escuela organizativa de educación bilingüe especializada para sordos con residencia y vinculada a un centro autosustentable (ver resultados, apartado 4.4). Es decir, nuestra valoración del proceso son las aportaciones de la investigación vinculadas a los objetivos mediante estudiar sus necesidades, opiniones y propuestas. Parte de nuestro cometido, es el logro de estas propuestas, en las que entonces sería viable el estudio de la dimensión del producto, para valorar los resultados de las mismas.

A continuación, mostramos los indicadores del CIPP (Stufflebeam, 1987) con que construimos nuestros cuestionarios. Estos cuestionarios abarcan principalmente el estudio de las dimensiones del contexto y del insumo.

**Tabla 2. Indicadores del modelo CIPP adaptados a nuestros objetivos de estudio**

CONTEXTO	INSUMO	PROCESO	PRODUCTO
<p><u>1. Evaluación de la contingencia.</u></p> <p><b>1.1</b> Programas de Formación para el Trabajo.</p> <p><b>1.2</b> Visitas a los tres centros elegidos de estudio.</p> <p><b>1.2.1</b> Revisión bibliográfica.</p> <p><b>1.2.1</b> Asesores externos del programa formación para el trabajo.</p> <p><u>2. Determinación del status de la comunidad.</u></p> <p><b>2.1</b> Población sorda en Jalisco con acceso a la escuela.</p> <p><b>2.2</b> Nivel socioeconómico de la</p>	<p><u>1. Evaluación de la utilización de los recursos de la institución.</u></p> <p><b>1.1</b> Objetivos establecidos operacionalmente.</p> <p><b>1.2</b> Factibilidad de logro de los objetivos.</p> <p><b>1.3</b> Estrategias para el logro de los objetivos.</p> <p><b>1.4</b> Conservación de estrategias alternativas.</p> <p><b>1.5</b> Costo beneficio potencial de diversas estrategias.</p> <p><b>1.6</b> Características de la operación .</p> <p><b>1.7</b> Fundamentación teórica de las estrategias.</p> <p><b>1.8</b> Entrenamiento</p>	<p><u>1. Identificación y monitoreo de las fuentes potenciales del error.</u></p> <p><b>1.1</b> Relaciones interpersonales del equipo y estudiantes.</p> <p><b>1.2</b> Canales de comunicación.</p> <p><b>1.3</b> Logística del programa.</p> <p><b>1.4</b> Acuerdo sobre los propósitos del programa.</p> <p><b>1.5</b> Adecuación de los recursos:</p> <p><b>1.5.1</b> Instalaciones y materiales.</p> <p><b>1.5.2</b> Equipo.</p>	<p><u>1. Evaluación de riesgos durante el desarrollo del proyecto.</u></p> <p><b>1.1</b>Definiciones operacionales de objetivos.</p> <p><b>1.2</b>Criterios de medición asociados con los objetivos.</p> <p><b>1.3</b> Comparación de mediciones con estándares predeterminados absolutos o relativos.</p> <p><b>1.3.1</b> Interpretaciones racionales de los resultados,</p>



<p>Comunidad Sorda Mexicana.</p> <p><b>2.3</b> Tendencias políticas y educativas Jalisco (México) hacia la educación inclusiva.</p> <p><b>2.4.1</b> Valores</p> <p><b>2.4.2</b> Creencias</p> <p><b>2.4.3</b> Actitudes</p> <p><u><b>3.</b> Evaluación de la congruencia.</u></p> <p><b>3.1</b> Ejecución real vs deseada.</p> <p><b>3.2</b> Metas y políticas del programa.</p> <p><b>3.3</b> Leyes de educación inclusiva.</p> <p><b>3.3.1</b> Lineamientos de operación de los Centros de Atención Múltiple.</p> <p><b>3.3.2</b> Guías para el manejo del programa</p>	<p>requerido para la implementación del programa.</p> <p><b>1.9</b> Optimización del uso del personal, instalaciones y equipo existente.</p> <p><b>1.10</b> Actitud, conocimiento de estudiantes, padres y maestros hacia una estrategia en particular.</p> <p><b>1.11</b> Plan de aplicación y evaluación de la estrategia.</p> <p><u>Técnicas de evaluación:</u></p> <p>a) Grupos focales.</p> <p>b). Revisiones de literatura.</p> <p>c). Entrevistas con asesores del programa.</p> <p>Cuestionarios.</p>	<p><b>1.5.3</b> Tiempo</p> <p><u><b>2.</b> Proyección y servicio a decisiones preprogramadas.</u></p> <p><b>2.1</b> Participación en evaluaciones a gran escala.</p> <p><b>2.2</b> Participación en otro tipo de eventos.</p> <p><u>Técnicas de evaluación:</u></p> <p>a). Análisis de las interacciones, entrevistas, escalas.</p> <p>b). Registros observacionales</p>	<p>utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso.</p> <p><b>1.3.2</b> Evaluación del logro tanto instrumental (intermedio) como consecuente (terminal)</p> <p><u>Técnica de evaluación:</u></p> <p>a). Diseño experimental.</p>
---	---	--	---

<p>formación para el trabajo.</p> <p><b>3.3.3</b> Calendario escolar.</p> <p><b>3.3.3.1</b> Presupuesto escolar.</p> <p><b>3.3.3.2</b> Contratos con instituciones externas.</p> <p><b>3.3.3.3</b> Planes de trabajo.</p> <p><b>3.3.3.4</b> Desempeño de los alumnos en el programa.</p> <p><b>3.3.3.5</b> Actitudes de los alumnos hacia la escuela y programa.</p> <p><b>3.3.3.6</b> Reprobación,</p> <p><b>3.3.3.7</b> Deserción.</p> <p><u>Técnicas de Evaluación:</u></p> <p>a). Evaluación rural participativa.</p> <p>b). Modelo de</p>			
--	--	--	--

Evaluación de Stufflebeam (1987).			
--------------------------------------	--	--	--

En la tabla anterior mostramos los indicadores que empleamos como guía para la construcción de los cuestionarios. Nuestra investigación se centra en el estudio de los talleres de formación para el trabajo del Centro de Atención Múltiple Sabino Cruz (TFL) (ver objetivos generales, apartado 3.5.1.). Valoramos la dimensión del contexto. Posteriormente, nos interesó estudiar el insumo para implementar los talleres con que cuentan los centros que estudiamos, por ejemplo, la infraestructura, si reciben un presupuesto para la implementación de los talleres, el proceso, es decir, qué estrategias han desarrollado, si han desarrollado algún tipo de estrategias internas y si han mantenido estas estrategias alternativas y finalmente, el resultado que han obtenido, es decir, el producto. Consideramos al modelo CIPP como marco de referencia para la elaboración de cuestionarios ya que para esta investigación el objeto de estudio son los talleres de formación para el trabajo, nos propusimos estudiar sus resultados, el proceso de implementación de los talleres de formación para el trabajo, si se han cumplido o no sus objetivos, cuál es su impacto en los alumnos sordos y si es pertinente sugerir optimizaciones a estos talleres. Encontramos que la definición de evaluación de D. Stufflebeam (1987), satisfacía nuestras inquietudes de estudio de los talleres. Por otra parte, en base a los indicadores del proceso y del producto, planteamos una propuesta de escuela de sordos, vinculado a los objetivos de la investigación y a las necesidades expresadas por los participantes.

**3.9.2.1.2. Siete tipos de cuestionarios sustentados en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) (ver anexo 5)**

Como ya hemos explicado, estos cuestionarios están basados en indicadores de la dimensión de contexto e insumo que guiaron las preguntas de nuestras entrevistas. Se trata de siete tipos de cuestionarios, uno para cada grupo participante en la investigación.

Ejemplificamos dos ejemplos de cuestionarios que aplicamos a maestros oyentes y Sordos. Utilizamos la técnica de entrevistas individuales semidirigidas basadas en los reactivos que mostramos. Todas ellas fueron filmadas en video con un cámara HD Panasonic, editadas y posteriormente transcritas. Se anexan en esta investigación.

**Cuestionario para Maestros Oyentes**

Preguntas

(1). Si ha realizado orientación laboral en su escuela ¿Cómo considera que podría mejorar este servicio? ¿Hay profesionales sordos a cargo?, ¿Se lleva a cabo alguna estrategia específica o se sigue algún programa de orientación laboral?

*Nuestra intención en esta pregunta es estudiar la dimensión del insumo, indicadores 3.3.3.3 Planes de trabajo y del insumo, los indicadores 1.3. Estrategias para el logro de los objetivos. 1.4. Conservación de estrategias alternativas. 1.5. Costo beneficio potencial de diversas estrategias. 1.6. Características de la operación .1.7. Fundamentación teórica de las estrategias.*

(2) ¿Considera usted que es necesaria la orientación laboral de los alumnos sordos? Por favor, explique.

*Nuestra intención en esta pregunta es estudiar la dimensión de contexto, indicador 2.3.*

*Tendencias políticas y educativas Jalisco (México) hacia la educación inclusiva.*

*2.4.1. Valores, 2.4.2. Creencias, 2.4.3. Actitudes. También estudiamos el indicador el indicador 3.1. Ejecución real vs deseada.*

(3). En su escuela, ¿Existe algún servicio donde se realice esta orientación?

*En esta pregunta estudiamos el indicador 3.1. Ejecución real vs deseada.*

(4). Tienen ustedes alguna guía o programa escrito de Formación para el Trabajo?

*En esta pregunta estudiamos la dimensión de contexto, indicador 3.3.2. Guías para el manejo del programa formación para el trabajo.*

(5) ¿Qué entrenamiento se requiere para impartir el Programa, ¿reciben ustedes este entrenamiento?

*En esta pregunta estudiamos la dimensión de insumo, indicador 1.8. Entrenamiento requerido para la implementación del programa.*

(6) ¿Cuáles son sus planes de trabajo? ¿Qué estrategias emplean?

*En esta pregunta estudiamos la dimensión del contexto, indicador 3.3.3.3. Planes de trabajo.*

*La dimensión del insumo, indicador 1.3. Estrategias para el logro de los objetivos.*

(7) ¿Cuántos talleres imparte y cuántos alumnos tienen?

*En esta pregunta estudiamos la dimensión del contexto, indicador 1.1. Programas de Formación para el Trabajo e indicadores 3.3.3.4. Número de alumnos y desempeño de los alumnos en el programa.*

(8) ¿Podrían por favor describirme un taller (el de repostería, por ejemplo), las instalaciones que emplean, la maquinaria que emplean y el tiempo que invierten en esta actividad?

*En esta pregunta estudiamos la dimensión del insumo, indicadores 1.6. Características de la operación, 1.9. Optimización del uso del personal, instalaciones y equipo existente.*

(9) ¿Qué porcentaje de inasistencia de alumnado sordo tienen en el taller?

*En esta pregunta estudiamos la dimensión del contexto, indicador 3.3.3.7. Inasistencia y deserción.*

(10) ¿Qué actividades realizan ustedes en los talleres?

*En esta pregunta estudiamos la dimensión del contexto indicador 3.3.3.3. Planes de trabajo. Dimensión del insumo indicadores 1.1. Objetivos establecidos operacionalmente. 1.2. Factibilidad de logro de los objetivos.*

(11) ¿Cómo se designan los talleres impartidos?, ¿ustedes los eligen?, ¿qué piensan de ellos?

*En esta pregunta investigamos la dimensión del insumo, indicadores 1.3. Estrategias para el logro de los objetivos. 1.10. Actitud, conocimiento de estudiantes, padres y maestros hacia una estrategia en particular. 1.11. Plan de aplicación y evaluación de la estrategia.*

(12) ¿En qué medida los distintos procedimientos y actividades se realizan como se habían planeado?

*En esta pregunta estudiamos la adecuación de las estrategias y los incisos 1.2. Factibilidad de logro de los objetivos, 1.4. Conservación de estrategias alternativas.*

(13) ¿Se aplica alguna prueba para definir el perfil laboral y vocacional de estudiante Sordo? En caso de que no exista dicha aplicación, entonces, explique si existen estrategias que han empleado para investigar la orientación laboral y vocacional de los jóvenes y si consideran que estas herramientas les han funcionado.

*En esta pregunta estudiamos la dimensión del insumo, adecuación de las estrategias y los incisos 1.2. Factibilidad de logro de los objetivos, 1.4. Conservación de estrategias alternativas.*

(14) ¿Participan los padres o algunos padres con la escuela en actividades que motiven a los jóvenes en continuar sus estudios? En caso positivo, por favor comparta cuáles son las actividades realizadas. ¿Existe algún acuerdo con los padres en cuanto a la elección del taller para el alumno?

En esta pregunta estudiamos la dimensión del insumo, indicador **1.10**. Actitud, conocimiento de estudiantes, padres y maestros hacia una estrategia en particular.

(15) ¿Las instalaciones con que cuentan, ¿son instalaciones adecuadas en materia y equipo?

*En esta pregunta estudiamos la dimensión del insumo, indicador 1.2. Factibilidad de logro de los objetivos.*

(16) ¿En qué medida las distintas actividades utilizan los recursos disponibles de una forma eficiente?

*En esta pregunta investigamos la dimensión del contexto indicador 3.3.3.1. Presupuesto escolar insumo, indicador 1.9. Optimización del uso del personal, instalaciones y equipo existente.*

(17) ¿Cómo es la búsqueda de empleo para los jóvenes una vez egresados, ¿ustedes mismos los buscan?

*En esta pregunta analizamos la dimensión del insumo, indicadores 1.4. Conservación de estrategias alternativas, 1.10. Actitud, conocimiento de estudiantes, padres y maestros hacia una estrategia en particular.*

(18) ¿En qué medida las distintas actividades (talleres) y procedimientos del programa, deben ser modificados y por qué?

*En esta pregunta evaluamos la dimensión del insumo indicador 1.10. Actitud, conocimiento de estudiantes, padres y maestros hacia una estrategia en particular.*



(19). Si se emplean actividades o procedimientos ya modificados en relación a la Formación para el Trabajo, ¿cuáles fueron las consecuencias de tales modificaciones?

*En esta pregunta evaluamos la dimensión del insumo indicador 1.11. Plan de aplicación y evaluación de la estrategia.*

(20) ¿Están satisfechos con lo que están logrando o qué quisieran lograr?

*En esta pregunta evaluamos la dimensión del insumo, indicadores 1.10. Actitud, conocimiento de estudiantes, padres y maestros hacia una estrategia en particular, 1.5. Costo beneficio potencial de diversas estrategias.*

(21)¿Cómo describiría usted el clima laboral de esta Institución?

*En esta pregunta evaluamos la dimensión del insumo, indicador 1.10. Actitud, conocimiento de estudiantes, padres y maestros hacia una estrategia en particular.*

(22). En caso de existir en su escuela una o más generaciones de egresados sordos de secundaria, ¿Conoce usted su ubicación y actividad actual? En caso positivo, por favor indique si realizan alguna de estas actividades: a) Estudiante de nivel medio superior  
b) trabajador remunerado c) trabajador no remunerado. D) jefe e) otra actividad. Por favor, explique.

*En esta pregunta evaluamos la dimensión del insumo, indicador 1.11. Plan de aplicación y evaluación de la estrategia.*

(23) ¿Cómo es la búsqueda de empleo para los jóvenes una vez egresados, ¿ustedes mismos las buscan?

*En esta pregunta evaluamos la dimensión del insumo, indicador 1.4. Conservación de estrategias alternativas.*

(24) ¿Qué dificultades enfrentan para implementar el taller y qué soluciones han encontrado?

*En esta pregunta evaluamos la dimensión del insumo, indicadores 1.4. Conservación de estrategias alternativas, 1.5. Costo beneficio potencial de diversas estrategias.*

(25). Por favor, explique los cambios que realizaría para mejorar el servicio de Formación para el Trabajo.

*En esta pregunta evaluamos la dimensión del insumo, indicador 1.10. Actitud, conocimiento de estudiantes, padres y maestros hacia una estrategia en particular.*

### ***Cuestionario para maestros Sordos***

(1) ¿Considera usted que es necesaria la orientación laboral de los alumnos sordos? Por favor, explique.

*En esta pregunta evaluamos la dimensión del insumo, indicador 1.10. Actitud, conocimiento de estudiantes, padres y maestros hacia una estrategia en particular.*

(2). En su escuela, ¿Existe algún servicio donde se realice esta orientación?

*En esta pregunta evaluamos la dimensión del insumo, indicador 1.1. Objetivos establecidos operacionalmente.*

(3) ¿Conocen ustedes el Programa Formación para el Trabajo?

*En esta pregunta evaluamos la dimensión del contexto, indicador 3.1. Ejecución real vs deseada.*

(4) ¿Qué actividades realizan en los talleres o en la clase? ¿utilizas material adicional?

*Nuestra intención en esta pregunta es estudiar la dimensión del insumo, indicadores 3.3.3.3. Planes de trabajo y del insumo, los indicadores 1.3. Estrategias para el logro de los objetivos. 1.4. Conservación de estrategias alternativas. 1.5. Costo beneficio potencial de diversas estrategias. 1.6. Características de la operación.*

(5) ¿Cuántos talleres impartes y cuántos alumnos tienes?

*Nuestra intención en esta pregunta es estudiar la dimensión del contexto, indicadores 3.3.3.3. Planes de trabajo. 3.3.3.4. Número de alumnos y desempeño de los alumnos en el programa*

(6) ¿Qué entrenamiento se requiere para impartir el Programa como Maestro Sordo?, ¿reciben ustedes este entrenamiento?

*Nuestra intención en esta pregunta es estudiar la dimensión del insumo, indicador 1.8 Entrenamiento requerido para la implementación del programa.*

(7) ¿Cómo es la búsqueda de empleo para los jóvenes una vez egresados, ¿Ustedes mismos las buscan?

*En esta pregunta evaluamos la dimensión del insumo, indicador 1.4. Conservación de estrategias alternativas.*

(8) ¿Asisten ustedes a las juntas del director y maestros oyentes?

*En esta pregunta evaluamos la dimensión del contexto, indicadores 2.3. Tendencias políticas y educativas Jalisco (México) hacia la educación inclusiva. 2.3.1. Valores, 2.3.2. Creencias, 2.3.3. Actitudes. 3.2. Metas y políticas del programa. Dimensión del insumo indicador 1.1. Objetivos establecidos operacionalmente.*

(9) ¿Consideran ustedes que los talleres que se imparten a los alumnos sordos son adecuados para su formación laboral? ¿Cuál taller consideran mejor y por qué?

*En esta pregunta evaluamos la dimensión del insumo, indicador 1.10. Actitud, conocimiento de estudiantes, padres y maestros hacia una estrategia en particular.*

(10) ¿Consideran que el material y espacio físico destinado al programa, es adecuado?

*En esta pregunta analizamos la dimensión del insumo indicador 1.9. Optimización del uso del personal, instalaciones y equipo existente.*

### **3.9.3. Entrevistas y transcripciones de las entrevistas (Anexo 6)**

Una de las investigadoras entrevistó a los setenta participantes de la muestra. Se trató de entrevistas individuales semidirigidas con un aproximado de cuarenta a setenta minutos que generalmente se realizaron en las instalaciones de las escuelas y centros de nuestra muestra. Realizamos transcripciones de todas las entrevistas. Para ello, utilizamos el programa media player de Windows y se transcribimos el discurso de los participantes. Las entrevistas de lengua oral fueron realizadas en Español y las entrevistas de lengua de signos fueron realizadas

en esta misma lengua con apoyo de un intérprete. En el caso de las entrevistas realizadas a las personas Sordas, se contó con un intérprete presente en la entrevista. Los dos grupos focales fueron transcritos con apoyo de un intérprete diferente al que interpretó durante la realización del grupo focal.

### ***3.9.3.1. Características de las transcripciones***

En las transcripciones empleamos únicamente las iniciales de los nombres de los participantes. Las respuestas y preguntas de los participantes sordos están traducidas y adaptadas al Español según el marco de referencia propio de los intérpretes.

Las situaciones observadas en el contexto están indicadas al final de las entrevistas.

### ***3.9.3.2. Ética de las transcripciones***

Las entrevistas a personas sordas se realizaron con el apoyo de un intérprete de Lengua de Señas Mexicana y Español. Es decir, el intérprete permitía el flujo de comunicación entre la entrevistadora, Itzel Moreno Vite y el entrevistado Sordo. Posteriormente, la transcripción de las entrevistas a personas Sordas se realizaron con el apoyo de un intérprete diferente al primer intérprete. Es decir, intervinieron dos intérpretes, uno de ellos para la realización de las entrevistas y otro de ellos para la transcripción de los contenidos grabados en video. Al emplearse dos intérpretes diferentes, el discurso transcrito fue simplificado, o bien, agregado con memos según las observaciones del primero y segundo intérprete. El motivo de contratar el apoyo de un intérprete que asistiera para la interpretación en Lengua de Señas Mexicana y Español durante la entrevista y de un intérprete diferente para revisar la información

interpretada por el primer intérprete, fue por motivos éticos, para incrementar las posibilidades de una transcripción fidedigna. La entrevistadora no era competente en el manejo de la Lengua de Señas Mexicana. La falta de competencia en Lengua de Señas Mexicana es una limitación a la transcripción, no obstante, la entrevistadora solicitó el servicio de dos intérpretes de Lengua de Señas Mexicana y Español. Ambos intérpretes demuestran una alta competencia en el manejo de la LSM y Cultura Sorda. Por motivos éticos suprimimos el nombre de los participantes. No obstante, contamos con el consentimiento informado de los participantes para utilizar la información de la entrevista y el uso de su imagen. En el caso de las entrevistas a participantes oyentes, una de las investigadoras, Itzel Moreno Vite, realizó y transcribió estas entrevistas.

#### ***3.9.4. Registros de apoyo de la recogida de información***

Además de los cuestionarios que hemos mencionado anteriormente, nos hemos apoyado en otros instrumentos de registro y de observación tales como los registros observacionales o diarios, las minutas del trabajo y los expedientes académicos.

##### ***3.9.4.1. Los registros observacionales o diarios***

Ya expusimos en el apartado 3.6 de este capítulo que nuestra investigación es un estudio mixto cuyos datos se recogen a partir de un marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987). Para el estudio de la primera dimensión de este modelo, el contexto de los sordos en el Estado de Jalisco (México), fue necesario una serie de encuentros e

investigación previa a la aplicación de las entrevistas con algunos responsables de Educación Especial del Estado. El objetivo fue acordar los permisos y horario para ingresar a los diferentes centros de interés para el estudio. Todos los acuerdos se recogieron en minutas. Una vez hechos estos acuerdos, continuamos con el estudio del primer indicador del contexto. Alternamente a los cuestionarios explicados en el punto 3.9.2.1.2 y a los registros de los videos de las entrevistas, una de las observadoras anotaba a manera de diario anécdotas o comentarios complementarios acontecidos en la sesión de la entrevista. Estas observaciones *in situ* nos permitieron recoger datos que por motivos diversos no se podían registrar con la cámara, son observaciones anecdóticas realizadas durante las sesiones que nos ayudaron a contextualizar el análisis de las sesiones registradas.

#### ***3.9.4.2. Estructura de los diarios descriptivos***

En los diarios descriptivos se informa de los siguientes aspectos para cada aula: nombre de la escuela, fecha de la observación, características del agrupamiento, número de maestros Sordos y oyentes, número de alumnos, asignatura, materiales y recursos.

#### ***3.9.4.3. Las minutas***

Con respecto a las minutas, su estructura consistió en recoger los acuerdos importantes del día de trabajo de la investigadora. Las minutas, por su parte, las realizamos de estructura libre, es decir, según las necesidades de la información que recogíamos. Las minutas han sido de carácter continuo durante la investigación, es decir, después de la recogida de datos, es decir, en el análisis de resultados. Mostramos un ejemplo de ello.

A continuación mostramos tres ejemplos del formato libre de las minutas que hemos realizado desde la aplicación del trabajo de campo hasta el momento en curso.

#### ***3.9.4.3.1. Ejemplos de minutas***

**Ejemplo de minuta 1.** Minuta del día 24.08.2015, Centro de Atención Múltiple CAM Sabino Cruz (México).

*Remite Itzel Moreno Vite a la Dra. Ma. del Pilar Fernández Viader, Universitat de Barcelona, Catalunya.*

Orden del día: Entrevista a la supervisora de la zona 5, CAM Sabino Cruz.

Doctora buenos días,

Entrevisté a la supervisora de la zona 5. Agregó el documento sobre la historia del CAM que me permitió anexarle. He corroborado alguna información. Informarle que con respecto a las evaluaciones psicopedagógicas, la trabajadora social Irma Nájera explica que dada la alta densidad de alumnos inscritos así como las dimensiones de la escuela, se realizan prioritariamente los psicodiagnósticos de los alumnos con mayor problemas en el aprendizaje, dificultad para la adaptación. De esta forma, los alumnos sordos con adecuado aprovechamiento escolar, no cuentan, en su mayoría, con la valoración del estado cognitivo. Es un reto para la escuela, lograr que todos los alumnos cuenten con las evaluaciones del área psicológica.



También comentarle, que durante la semana completa, me ofrecieron trabajar en un cubículo, que han mostrado toda la apertura y recibieron con alto agrado, el hecho que haya recibido la beca CONACYT para concluir este estudio.

**Ejemplo de minuta 2.** *Minuta del día 09.09.2015, Centro de Atención Múltiple CAM Sabino Cruz (México).*

*Remite Itzel Moreno Vite a la Dra. Ma. del Pilar Fernández Viader, Universitat de Barcelona, Catalunya.*

Buenos días, la saludo muy atentamente y envío la minuta correspondiente al día de hoy.

Orden del día: Entrevista a la directora del CAM Sabino Cruz.

Lugar: Escuela CAM Sabino Cruz, Jalisco (México).

Informarle que realicé la entrevista al directora del CAM, el día de mañana la terminaré dado que ella llevaba prisa, realicé la pregunta que me indicó sobre escribir una carta con cuatro cosas necesarias para el Centro, parece ser que más que recursos para los talleres y aulas, refieren que necesitan recursos destinados a brindar apoyos de comunicación para la escuela como lo es un audiólogo de planta, acondicionamiento de las aulas en función de preservar los restos auditivos de los estudiantes y una nueva sala psicopedagógica dedicada únicamente al fuerte apoyo para la comprensión del estudiante sordo. Comentan que material didáctico reciben de sobra ya que pertenecen de nivel central, a las escuelas de Calidad, programa que les beneficia con subsidios didácticos. Por otra parte, refieren, que solo es efectivo intervenir tomando en cuenta el contexto del estudiante del Sabino. Dado que a partir de la reforma, la escuela se ve obligada a suprimir el preescolar, se pierde la continuidad preescolar- primaria-secundaria el 70% de sus estudiantes se integran hasta la Secundaria, cursando la primaria en otra escuela. Esta situación ha llevado, a que la gran mayoría de ellos, carezca de competencias

básicas en Lengua de Señas, así como comprensión al llegar a la educación secundaria, parece ser que las demás escuelas, no están especializadas en atención de alumnos sordos, por lo que los estudiantes cursan con profundas carencias. Otra variable es el factor socio-económico, no todos los alumnos reciben programas de subsidio, siendo que en su mayoría, los necesitan para ser capaces de cursar la primaria y llegar a la secundaria en mejores condiciones.

Tarde: Trabajé sobre la revisión de los expedientes del grupo de 2do de secundaria.

#### ***3.9.4.4. Los expedientes escolares***

Accedimos a los expedientes de los grupos de primero, segundo y tercero de secundaria del CAM Sabino Cruz. Realizamos el registro de la historia académica de ocho alumnos que cursan tercero de secundaria. El vaciado de estos expedientes permitió un cierto seguimiento del aprendizaje de los alumnos sordos desde sexto de primaria a tercero de secundaria. Su estructura cuenta con una evaluación en la escala del cero al diez de cada grado escolar, las observaciones de las maestras, los recados a los padres y el seguimiento psicológico. Dado la extensión de estos reportes aproximadamente de ciento seis hojas por alumno, incluimos solamente un ejemplar en el anexo digital (ver anexo 9). Alternamente, revisamos las guías educativas del CAM Sabino, y los proyectos áulicos para cada grupo de alumnos sordos que cursan la escuela secundaria.

### **3.10. Programa QDA Miner Lite**

QDA Miner Lite (Qualitative Data Analysis Software) es un programa informático de análisis cualitativo de datos para codificar datos textuales y gráficos, anotar, recuperar y revisar

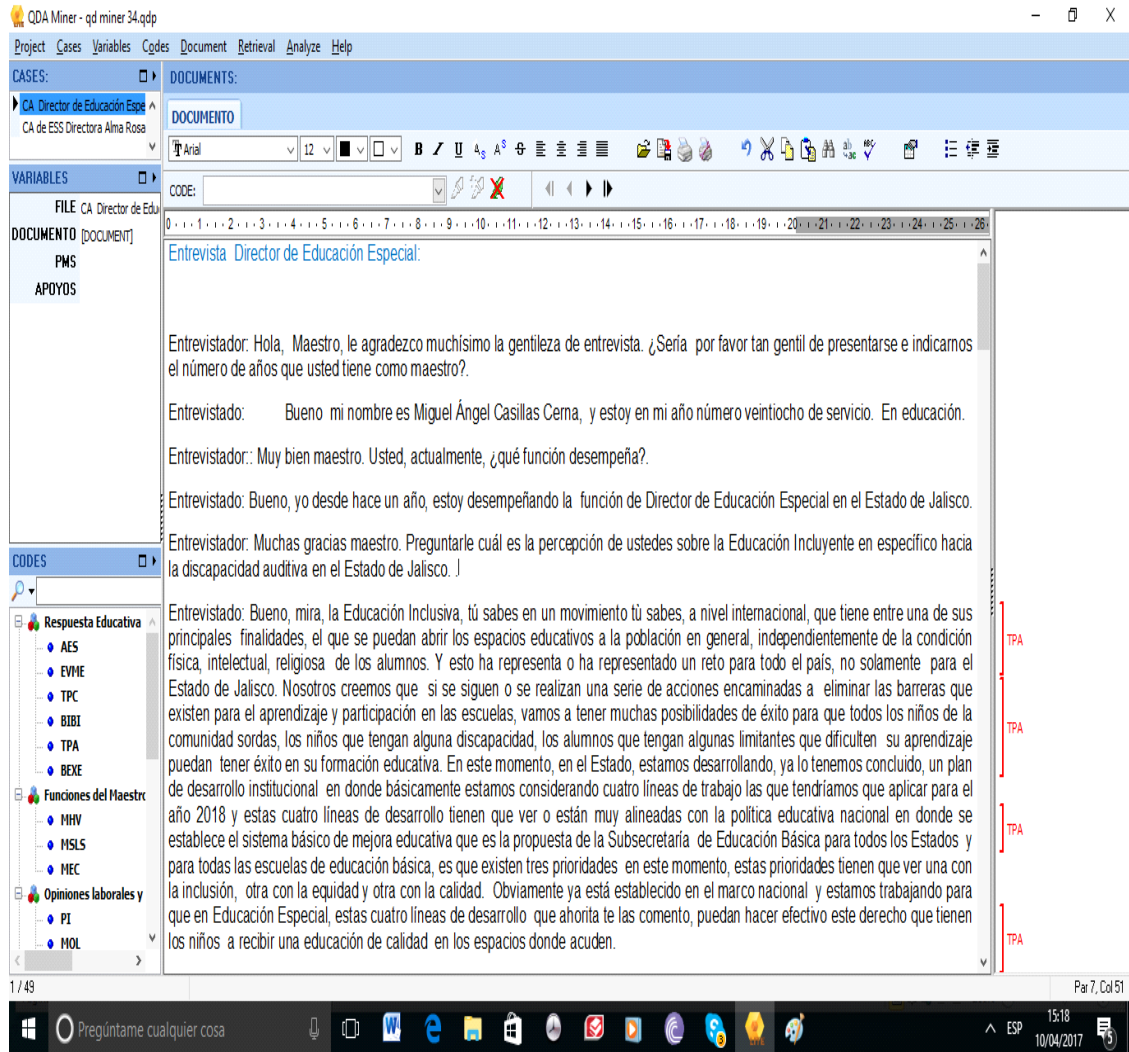
datos y documentos codificados. El programa puede manejar proyectos complejos con gran cantidad de documentos combinados con información categorial y numérica. QDA Miner Lite brinda también una amplia gama de herramientas de exploración para identificar patrones en la codificación y relaciones entre códigos asignados y otras propiedades numéricas o categoriales. Los documentos pueden editarse sin afectar la codificación existente. Empleamos el QDA Miner Lite para el análisis de los códigos de las categorías de análisis, ya que en esta investigación se necesita un método de análisis reflexivo, circular y flexible de variables, dado que éstas corresponden a la Comunidad Sorda, misma cuyo sistema lingüístico y cultural marca diferencias individuales en la interacción con los participantes. Contamos con un curso de capacitación para el manejo de este programa impartido por la Universitat de Barcelona, profesor David Y. Sánchez. Para la aplicación del programa contamos con su apoyo logístico.

Por otra parte, metodológicamente, elegimos este programa ya que en esta investigación se necesita un método de análisis reflexivo, circular y flexible de variables dado que éstas corresponden a la Comunidad Sorda, misma cuyo sistema lingüístico y cultural marca diferencias individuales en la interacción con los participantes siendo necesario el apoyo de un intérprete en Lengua de Señas Mexicana para acceder a la información.

En la siguiente figura 15 observamos un ejemplo práctico de la investigación progresiva de nuestro sistema categorial en el programa QDA Miner Lite. Observamos que este programa de fácil acceso permite relacionar las categorías y los códigos creados con anterioridad con el texto. Además, facilita que la creación de estos códigos con nuevas observaciones y hallazgos cualitativos, que permiten recodificar. Es decir, QDA Miner Lite, nos ofreció la posibilidad de establecer sistemas categoriales de análisis para estudiar, clasificar y establecer la frecuencia de las demandas, necesidades y avances educativos de los usuarios sordos y profesionales. La mayor virtud metodológica que encontramos en este programa informático, es que favorece la obtención de resultados confiables y relevantes con respecto al análisis de los sistemas categoriales.

En nuestra investigación, empleamos treinta tres propuestas de categorías de análisis en el QDA Miner Lite, hasta obtener una propuesta final que detallamos en los apartados siguientes (ver apartado 3.10.3.1.3). Nos beneficiamos de todos los niveles de ayuda del programa para obtener la codificación cualitativa. Por ejemplo, empleamos la codificación intuitiva en pantalla. Esta característica del programa fue central para nuestra investigación cualitativa, ya que nos proporcionó una mayor flexibilidad y facilidad de su uso. QDA Miner Lite, tiene funciones como lo son la división de código, fusión de los códigos, fácil cambio de tamaño de segmentos codificados, además de permitir la escritura flexible de memos. En nuestro trabajo, la función de fusión de los códigos y el fácil cambio de tamaño de los segmentos codificados, fue fundamental para el progreso de nuestro sistema de categorización ya que, como lo presentamos en nuestros niveles de sistemas categoriales, fusionamos una alta diversidad de códigos que guardaban relación, con el objetivo de simplificar nuestro sistema categorial, a beneficio del análisis de resultados.

**Figura 15 Imagen del programa QDA Miner Lite aplicado al análisis del estudio de la formación laboral de los estudiantes sordos del Estado de Jalisco (México).**



### **3.10.1. Complementación del programa QDA Miner Lite para esta investigación**

El programa QDA Miner Lite es un eficaz apoyo para lograr la categorización de cualquier información analizada que interese al investigador categorizar y posteriormente graficar para destacar los códigos más comunes en esta categorización. No obstante, en nuestro estudio encontramos una limitación.

Este programa informático gratuito es útil para graficar frecuencias de códigos y obtener resultados válidos de la categorización y análisis relacional de los códigos-categoría. Los resultados obtenidos mediante el programa informático QDA Miner Lite son las frecuencias de los códigos con que se analizaron las categorías, es decir, los códigos más frecuentes que se obtuvieron de la categorización realizada.

Con QDA Miner Lite obtuvimos los códigos más frecuentes con que analizamos la información recogida de las entrevistas. En nuestro caso, requerimos también analizar otro tipo de variables descriptivas dado que nuestro objetivo de estudio, como hemos ya explicado, es describir la situación actual de los TFL dirigidos a los estudiantes sordos del Estado de Jalisco (México) y realizar algunas propuestas de mejora. Es por este motivo que encontramos pertinente para la investigación otro instrumento como complemento metodológico. Decidimos complementar los resultados del programa QDA Miner Lite con un marco de referencia cuyo objetivo fuese el análisis y evaluación de la situación educativa de cualquier centro o escuela. El lector encontrará que en este estudio existen dos instrumentos centrales para el análisis de los resultados, por una parte los resultados del programa QDA Miner Lite y por otra el análisis de los resultados basados en los indicadores con que construimos nuestros cuestionarios bajo el marco de referencia del modelo CIPP de Stufflebeam (1987).

### ***3.10.2. Aclaraciones sobre la aplicación del programa QDA Miner Lite y del marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 2002)***

En esta investigación el programa QDA Miner Lite y la teoría de evaluación educativa de Stufflebeam (1987) tienen una estrecha relación. Ya hemos explicado anteriormente que el programa cualitativo QDA Miner Lite es un programa cualitativo que facilita la categorización

de la información es un apoyo para que el investigador logre la categorización clara de la información analizada. Una vez concluida esta categorización, es posible realizar gráficos que muestran los códigos más frecuentes en la información categorizada. En nuestra investigación, la información analizada en el QDA Miner Lite son las entrevistas de nuestro estudio. Como ya hemos explicado anteriormente, estas entrevistas están basadas en indicadores que adaptamos a nuestros objetivos de estudio en base al marco de referencia del modelo CIPP de Stufflebeam (1987). Por ejemplo, dentro de los cuestionarios que construimos basadas en el marco de referencia del modelo CIPP (1987), en la dimensión del insumo, interesa estudiar si la institución ha desarrollado estrategias internas para el logro de sus objetivos, si ha logrado mantener estas estrategias y cuál ha sido el coste y beneficio de las mismas. Por ejemplo, mantener la agrupación de sordos con instrucción en lengua de signos aún cuando las políticas educativas indican que el niño sordo puede incorporarse a escuelas regulares con compañeros oyentes. Esto sería una estrategia interna de Centro. Entonces, observamos esta información en el resultado del análisis de los indicadores **1.3. Estrategias para el logro de los objetivos. 1.4. Conservación de estrategias alternativas y 1.5. Costo beneficio potencial de diversas estrategias**, de la dimensión del proceso del modelo de Stufflebeam (2002). En la gráfica general del QDA Miner Lite.

### ***3.10.3. Fundamentos teóricos de la categorización empleada***

El sistema categorial que empleamos en esta investigación, presenta dos fundamentos metodológicos. El primero de ellos se basa en la recogida de datos que nos permitió de forma progresiva la construcción teórica de la situación educativa y laboral de los sordos en el Estado de Jalisco.

Es de esta forma, que en base a las estadísticas que hemos presentado, realizamos un análisis progresivo sobre la situación laboral y educativa de los sordos. La recolección de los datos fueron sucesivas y también el desarrollo conceptual de las necesidades educativos y laborales de los sordos mexicanos. Todo en un proceso dinámico donde el objeto de interés central fue conocer los resultados de dicho programa en tres instancias diferentes e intentamos explicar la cualificación de estos resultados.

A continuación explicamos el inicio de nuestra codificación, sus bases, los tipos de códigos y la forma de codificación. Por cuestiones de claridad, sólo explicaremos el primer y último proceso de codificación. No obstante, fueron treinta y tres propuestas de sistemas taxonómicos de categorías donde el programa QDA Miner Lite, facilitó la lectura, la elaboración final del sistema categorial y de los códigos.

Cuando nos propusimos elaborar el sistema de categorías para el análisis de nuestros datos y conocer sistemas elaborados y utilizar trabajos anteriores, nos percatamos que existe un vacío en relación al estudio de la formación laboral de la discapacidad en general y en específico de los sordos. No encontramos taxonomías previas sobre esta temática por lo que el planteamiento de nuestro sistema categorial inicial carece de antecedentes de autores que hayan realizado alguna aproximación categorial sobre este tema. Los primeros códigos conceptuales, representan la relación entre los datos y las teorías sobre la situación laboral y educativa de los sordos. Mostramos algunos de los indicadores que guiaron la elaboración de nuestro primer sistema categorial.



### **3.10.3.1. Proceso de generación de categorías centrales para el programa de formación laboral (caso Jalisco)**

#### Indicadores

- (1) Estadística nacional de personas sordas, mayores de quince años con competencias de lectura y escritura insuficientes. De un total de 472,708 mexicanos sordos en este rango de edad, 461,589 presentan fallas severas en la lectoescritura.
- (2) Distribución de la actividad laboral de las personas Sordas en México: 90%, labores poco redituables.
- (3) Incidencia más alta Nacional del Estado de Jalisco en el número de programas “Formación para el Trabajo” implementados: 113 contra 33 del Distrito Federal y 32 del Estado de Nuevo León.
- (4) Incidencia de matrícula de Estudiantes Sordos del Estado de Jalisco donde complementen la escuela con programas de preparación laboral.
- (5) Políticas educativas en el área de Educación Especial subdivisión Discapacidad Auditiva del Estado de Jalisco.
- (6) Estructura del Programa Formación para el Trabajo.
- (7) Espacios físicos para los talleres.
- (8) Percepción y experiencia del cuerpo interno participante sobre el Programa: Directivos, maestros, talleristas, psicólogos, trabajadores sociales, estudiantes y padres.

(9) Percepción y experiencia del cuerpo externo participante: Subdivisión Educación Especial área, discapacidad auditiva, Asociación de Sordos de Jalisco y exalumnos.

Los conceptos clave que guiaron nuestros códigos, son:

Sordera, analfabetismo funcional, empleo, derechos y acuerdos universales para la discapacidad, Políticas Educativas en Educación Especial en México, Talleres Formación para el Trabajo, estudiantes sordos, Modelos Sordos, Talleres, maestros de talleres, espacios físicos.

Por otra parte, algunos de los códigos *en vivo* es decir, frases más importantes de comunicación textual de los participantes, que guiaron la elaboración de nuestras categorías, son los siguientes:

*Este Programa ha sido exitoso, los jóvenes egresan con un oficio. Maestro de taller.*

*Esta es la escuela más antigua de Jalisco que integra estudiantes sordos, hacemos toda la normatividad exigida para ser una escuela de calidad. Director.*

*En este espacio educativo, se comparten discapacidades auditivas y discapacidades mentales, los jóvenes aptos se preparan en su formación secundaria y además llevan un taller, un oficio. Supervisora.*

*Entendemos que a todos les agradan los oficios: panadería, carpintería, corte y confección, cocina". Maestro oyente.*

*No existe un espacio específico dentro de la secundaria para los talleres laborales, no tenemos espacio". Maestra oyente.*

*Me gustaría conocer su opinión a medida de mejorar este centro, quisiera impartir talleres de mayor calidad e impacto en su formación laboral, pero no contamos con recursos". Director.*

*Los jóvenes se desesperan, tres años es demasiado, por ejemplo en el taller de lavado de autos. Me he dado cuenta que una alternativa es permitirles rotar entre los talleres.* Director.

*El Programa Formación Laboral es un puente entre la escuela y el trabajo, una propuesta muy cercana a la vida real laboral". El Programa ha sido exitoso.* Asesor pedagógico.

*Me aburre el taller, me gustaría dibujar.* Estudiante sordo.

*Sí me gusta el taller, mi familia hace carpintería, yo también quisiera ser carpintero, aprendo mucho.* Estudiante sordo.

*Muchos estudiantes eligen sus talleres en función del negocio de la familia y amigos cercanos, donde sea posible insertarles.* Maestro de taller.

*Es bueno que los estudiantes tengan educación en el trabajo. Queremos que los sordos tengamos mejores condiciones en general, de trabajo".* Maestro Sordo.

Iniciamos el proceso de describir las categorías, buscando conectar todas las formas de codificación: abierta con las palabras claves del informante con la investigación.

Por ejemplo, obtuvimos información de que talleres de formación para el trabajo, han sido exitosos pero, por otra parte, los maestros comentan que no hay suficientes espacios físicos, un directivo menciona la escasez de recursos y algunos estudiantes que se aburren en este programa. Encontramos que los datos recogidos tenían una causa-efecto ya que, a falta de recursos destinados para su operación dentro del centro, tampoco existen talleres más costosos pero de mayor impacto en la formación laboral del joven sordo. Nos interesó recoger la percepción de los estudiantes sobre su experiencia dentro de dicho programa, por lo cual se aplicará el método Etnográfico que se define como una rama de la antropología que estudia descriptivamente las culturas (Malinowski, 1981). Es decir, cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos

derechos y obligaciones recíprocas. Desde Malinowski (1981), el investigador se centra en la descripción y comprensión. Se impresiona con la información recogida y a medida que estas impresiones se forman, las analiza y compara con diferentes medios como lo son el contraste de fuentes de datos mediante cierta triangulación de perspectivas teóricas diferentes. Empleando el medio de contraste, utilizamos estadísticas, el marco de referencia para la evaluación educativa de Stufflebeam (1987), literatura sobre el estudio y servicios a las personas sordas en el ámbito nacional e internacional, bilingüismo y educación de sordos, cohesión social y derechos lingüísticos, entre otros para estudiar el flujo social de los valores institucionales, de los estudiantes sordos y la comunidad involucrada en la formación laboral de los sordos, en un contexto multinivel. En otras palabras, incluimos el estudio y nuestras impresiones del programa de formación laboral, contexto local de los sordos participantes y el contexto federal. Mediante esta perspectiva etnográfica enriquecimos a nuestro trabajo de campo con la perspectiva cultural.

#### **3.10.3.1.1. Primera formulación de categorías de análisis**

Elaboramos nuestro primer sistema categorial para estudiar específicamente la evaluación de los talleres. Entonces propusimos un sistema categorial dividido en cuatro categorías cuya taxonomía se basó en el contraste de los datos de la perspectiva fenomenológica que hemos explicado, en los indicadores del modelo evaluativo CIPP (Stufflebeam, 1987) como marco de referencia para la construcción de cuestionarios y aplicación de las entrevistas de nuestro estudio y en nuestras observaciones e impresiones en el trabajo de campo e investigación bibliográfica. Este primer sistema categorial se basó en el vaciado de datos y en el análisis de los resultados encontrados con el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987). Se trata de la primera clasificación categorial de nuestra primera aproximación para lograr este sistema categorial. Reiteramos que no contamos con un sistema categorial de referencia con respecto al estudio de la formación laboral de los sordos. Motivo por el cual, nuestra primera

clasificación es de tipo descriptiva y exploratoria. Se trata de la primera clasificación de las treinta tres clasificaciones realizadas.

**Tabla 3. Categorías y códigos a partir de las entrevistas**

Meta categorías	Categorías	Propuestas de códigos
1.Función del maestro sordo	<p>1.1) Favorecer importantemente la capacidad de comprensión del estudiante sordo mediante la Enseñanza del bilingüismo a temprana edad.</p> <p>1.2). Resultados que reportan en relación al avance educativo del estudiante Sordo.</p>	<p>1.1.1). Enseñanza de la lectoescritura del español. Enseñanza de la lengua señas.</p> <p>1.1.2) Asociación de palabra con seña.</p> <p>1.2.1). Incremento paulatino de la capacidad de lectoescritura y comprensión del Español.</p>
Meta categorías	Categorías	Propuestas de códigos
2.). Identidad del maestro sordo	2.1.). Excelencia como docente.	2.1.1.). Pruebas de excelencia en la instrucción del profesor

	<p>2.2.).Modelos motivacionales en la superación académica y desarrollo personal del estudiante sordo y de los padres.</p>	<p>Sordo.</p> <p>2.2.1.). Misión en mejora profesional de la persona sorda:</p> <p>2.2.2.). Lograr que los niños sordos se proyecten como profesionistas.</p>
<p>3.). Limitantes del maestro Sordo</p>	<p>3.1). Acceso a la titulación</p> <p>3.2.). Aprobación del examen para obtención de plaza</p> <p>3.2.). Aprobación del examen para obtención de plaza</p>	<p>3.1.1.). Fallas en el apoyo para concluir la licenciatura debido: familia, acceso a intérpretes y si recibieron oralización.</p> <p>3.2.1.). Fallas en las estrategias didácticas donde no se les incluye dentro del fin didáctico del aula.</p> <p>3.2.1.). Dificultad por reprobación.</p> <p>3.2.2.). <i>Actualmente, somos cuatro maestros con plaza por la SEP en Jalisco, tres que no la tienen (siete en total). Se necesitan cincuenta maestros Sordos,</i></p>

<p>3.). Limitantes del maestro Sordo</p>		<p><i>aproximadamente para una educación efectiva del estudiante Sordo, favoreciendo capacitación y asesoría para el maestro oyente, quien desconoce LSM en Municipios así como estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje del alumno sordo.</i></p> <p>3.2.3.). 22/23 profesionistas sordos en total en el país</p>
<p>4.). Limitantes de la persona sorda.</p>	<p>4.1.). Acceso a los servicios de apoyo para la comunicación.</p> <p>4.2.). Según localización.</p>	<p>4.1.1). Faltas de intérpretes</p> <p>4.1.2). Fallas en la difusión de la cultura sorda, tolerancia y valores.</p> <p>4.1.3). Faltan mayores soportes tecnológicos como pantallas grandes que reproduzcan la imagen del intérprete en lugares masivos.</p> <p>4.1.4). Fallas en la lectura y escritura.</p> <p>4.2.1.). La ciudad ofrece</p>

<p>4.). Limitantes de la persona sorda.</p>	<p>4.3.). Dificultad de acceso y ascenso laboral.</p> <p>4.4.). Falta de apoyo económico para los intérpretes.</p>	<p>mayores accesos a la enseñanza y recursos tecnológicos.</p> <p>4.2.2) Los municipios ofrecen menor acceso a la enseñanza y recursos tecnológicos.</p> <p>4.3.1.). Escasas empresas incluyentes</p> <p>4.3.2.). Contratación en actividades de ensamblaje/operaciones básicas.</p> <p>4.3.3.). Sin oportunidad de ascenso o crecimiento laboral.</p> <p>4.4.1.). Las dificultades de aprendizaje, entorpecen la inserción laboral. Es muy importante la adecuada comprensión del Español así como apoyos de la LSM, bases de matemáticas, para la inserción laboral de la</p>
---	--	---



<p>4.). Limitantes de la persona sorda.</p>	<p>4.5.). Falta de acceso a la comunicación al mundo oyente.</p>	<p>persona sorda.</p> <p>4.4.2.). No hay recursos para remunerarles, consideran al trabajo del intérprete arduo y debe ser adecuadamente remunerado.</p> <p>4.5.1.).Falta de conocimiento de la LSM en la comunidad oyente, y falta de conocimiento del Español por parte de la Comunidad Sorda.</p>
<p>5.). Propuestas de mejora para el éxito académico del alumno sordo universitario (por Asociación Deportiva, Recreativa y Cultural del Estado de Jalisco y profesores sordos).</p>	<p>5.1.). Implementación de nuevas estrategias educativas.</p>	<p>5.1.1.). Tres de los cinco líderes entrevistados encuentran que es necesario la comprensión lectura labio-facial para mayor independencia del intérprete en el aula.</p> <p>5.1. 2.).Mejor y constante remuneración al intérprete.</p> <p>5.1.3.). Cambio de estrategias dentro del salón para el éxito</p>

<p>5.). Propuestas de mejora para el éxito académico del alumno sordo universitario (por Asociación Deportiva, Recreativa y Cultural del Estado de Jalisco, egresados y profesores Sordos).</p>	<p>5.2. Universidad para Sordos.</p>	<p>académico del estudiante sordo: acercamiento alumno sordo y profesor: acercamiento del alumno a la primera fila con un compañero de apoyo a falta de apoyo para pago de intérprete.</p> <p>5.2.1.). Ideación, planeación y logro de una universidad dirigida al estudiante sordo dirigida por una persona capacitada, sorda.</p>
<p>5.). Propuestas de mejora para el éxito académico del alumno sordo universitario (por Asociación Deportiva, Recreativa y Cultural del Estado de Jalisco, egresados y profesores Sordos).</p>	<p>5.3.). Implementación de nuevas estrategias de planeación laboral.</p> <p>5.4.).Generar una ley de protección a la Cultura Sorda y sus derechos:</p>	<p>5.3.1.). Creación de un módulo dentro de la empresa dirigida por un capacitador sordo para la orientación laboral y operacional de la persona sorda.</p> <p>5.4.1). Los profesores Sordos jóvenes, estudiantes de preparatoria y estudiantes</p>

	<p>creación de nueva ley, promoción de la Cultura Sorda.</p>	<p>universitarios, comentan la necesidad de la gestión y creación de una ley que obligue a todos los programas educativos básicos, incluir un capítulo para el conocimiento del niño, sin distinciones, sobre la Comunidad Sorda, sus orígenes, su forma de organización y pensamiento, alcances y explicación de necesidades. Solicitan que este capítulo sea reiterado en la escuela secundaria y preparatoria como parte de la una nueva materia relacionada a la atención a la diversidad. Reiteran en la necesidad de inclusión en los medios de comunicación para la persona sorda.</p>
<p>6.). SABINO CRUZ ZONA 5 AUDICIÓN</p>	<p>6.1.).Líneas de desarrollo de supervisor, director y maestros</p>	<p>6.1.1.). Programa: plan de secundaria adaptado a las necesidades especiales e impartido en LSM del Sabino</p>

<p>6.). SABINO CRUZ ZONA 5 AUDICIÓN</p>	<p>6.2.).Infraestructura</p> <p>6.3) Necesidades</p>	<p>Cruz.</p> <p>6.2.1). Cuentan con maestros especializados, un maestro de comunicación (preocupación por área comunicativa) y complementan la formación mediante un oficio cuya duración es de 3hrs diarias (cuentan con maestros para los talleres).</p> <p>6.3.1).Se necesita la ampliación de la escuela con mayor infraestructura, revisión del presupuesto así como posible reorientación de la existencia de los talleres (defienden la integración de un grupo solo de estudiantes sordos y cuestionan la existencia de los talleres dado que un joven de 13,14 años, no está en etapa plena para la formación para el trabajo,</p>
---	--	---

<p>6.). SABINO CRUZ ZONA 5 AUDICIÓN</p>	<p>6.4.).Logros.</p> <p>6.5.). Forma de evaluación.</p>	<p>sino para la formación académica).</p> <p>6.3.2.). Encuentran necesidad de mayores recursos en infraestructura y materiales, presupuesto insuficiente.</p> <p>6.4.1). Lograr la integración del joven y permitirle conocimientos básicos de matemáticas y español, valores y autocuidado. Ofrecerles la formación académica de escuela secundaria.</p> <p>6.4.2). Ciento sesenta y cuatro egresados Sordos registrados en este estudio. Actualmente estudian la escuela preparatoria (en el año 2005).</p> <p>6.5.1.). Interna. Ejercicio democrático sobre logros,</p>
---	---	--

<p>6.). SABINO CRUZ ZONA 5 AUDICIÓN</p>	<p>6.6.). Limitaciones</p>	<p>limitantes y expectativas a cumplir.</p> <p>6.6.1.) Cambios continuos en la política educativa y decisiones internas mal planeadas.</p> <p>6.6.2.). Manifiestan que los cambios en la política nacional educativa, han sido menos convenientes en el caso de los alumnos Sordos y que al permitir la entrada de otras discapacidades y perder los servicios ofrecidos en el kínder</p> <p>6.6.3). Perder la exclusividad de servicios educativos al estudiante sordo en toda su trayectoria kínder-secundaria, ocasionó graves diferencias de aprovechamiento entre los alumnos. Incluir otras discapacidades,</p>
---	----------------------------	---

<p>6.). SABINO CRUZ ZONA 5 AUDICIÓN</p>	<p>6.7.).Necesidades</p> <p>6.8.). Egresados</p>	<p>principalmente la intelectual, disminuyó en los talleres el grado de exigencia, académica al alumno sordo, al necesitar realizar actividades homogéneas en el grupo.</p> <p>6.7.1.). Renovación de material electrónico de apoyo para la enseñanza, la inclusión de un maestro Sordo como modelo dentro del Centro, la presencia de un audiólogo en el Centro, y recursos materiales para los talleres. Por su parte, los padres proponen la realización de un año de servicio social en el tercer año de escuela secundaria</p> <p>6.8.1.). De trece casos encuestados, nueve continúan estudios de preparatoria, tres</p>
---	--	--

<p>6.). SABINO CRUZ ZONA 5 AUDICIÓN</p>	<p>6.9.). Cambio de paradigma educativo en Jalisco</p> <p>6.10.). Casos aislados de éxito</p>	<p>no realizan algún tipo de actividad, permanecen en su casa, y uno trabaja en panadería</p> <p>6.9.1). Once consideran que su formación fue insuficiente y que los talleres deben optimizarse en función de proporcionarles herramientas para lograr con éxito la preparatoria. Dos estudiantes consideran que recibieron formación adecuada.</p> <p>6.10.1) Los jóvenes en promedio, solían perder de cuatro a nueve años en continuar con la educación preparatoria. Este fenómeno es por falta de oportunidades económicas, educativas. En este inter, olvidan la lengua de señas.</p> <p>6.10.2.). Los estudiantes</p>
---	---	--



		<p>sordos cuyos padres o tutores están en posibilidad económica de financiarles la educación particular o bien, sus estudios, son algunos casos de éxito en la universidad, pero no la mayoría.</p>
	<p>6.11.).Mejora del autoestima del estudiante sordo.</p>	<p>6.11.1) A partir de su continuad de estudios de preparatoria con miras a la universidad, se ha contribuido al autoestima e identidad del estudiante sordo, agradecen a sus maestros Sordos. Muestran gran satisfacción con el logro de estudiar la preparatoria.</p>
	<p>6.12.). Motivación al logro</p>	<p>6.12.1.). Consideran ser más grandes de edad que los jóvenes oyentes pero que deben continuar dado que</p>



<p>7.). Necesidades referidas por los estudiantes sordos de preparatoria.</p>	<p>7.3) Optimización de talleres.</p> <p>7.4.). Calidad, inclusión y equidad (aprendizajes más comunes para todos).</p>	<p>intérprete y se comparta la imagen y traducción del intérprete a toda la población sorda presente.</p> <p>7.3.1). Solicitan cursos básicos de capacitación del personal en Lengua de Señas, en hospitales, principalmente.</p> <p>7.3.2). Talleres de más alto impacto para la Comunidad Sorda como la fotografía, idiomas, bases de derecho, redacción, biología, formación emprendedora, entre otros.</p> <p>7.4.1.). Proponer programas especializados según la necesidad específica para instruir el mismo contenido de materias a personas en discapacidad, en diferencia étnica, lingüística o</p>
---	---	---

		vulnerables.
9.). Evidencias de mejora para el alumnos sordo de escuela preparatoria	9.1.) Nuevas propuestas de inclusión en el Estado de Jalisco (México).	9.1.1). La preparatoria para la discapacidad CAED y la Asociación Educación Incluyente, ofrecen programa de preparatoria con apoyo de maestros de educación especial y maestros sordos.
9.). Evidencias de mejora para el alumnos sordo de escuela preparatoria	9.1.) Nuevas propuestas de inclusión en el Estado de Jalisco (México).	9.1.2.). A Marzo, 2015, ciento sesenta y cuatro alumnos Sordos en el primer o último grado de preparatoria en el Estado de Jalisco, México 9.1.3) CAED (proyecto federal) y la Asociación Educación Incluyente (proyecto de financiamiento familiar y algunos ingresos por ferias, eventos), han fungido como centros que facilitan la inserción del alumno sordo a la preparatoria. Han contribuido a mejorar la respuesta

		educativa para el estudiante sordo a través de proporcionar programas regulares de preparatoria y apoyos de intérpretes.
--	--	--

10.). Centro de Integración Laboral (CIL)	10.1.). Personal especializado en discapacidad.	10.1.1.). Diecinueve miembros de la planilla de empleados, todos capacitados en discapacidad. Sesenta y cuatro alumnos. De ellos, un alumno sordo.
10.). Centro de Integración Laboral (CIL)	10.2.). Plan de estudios especializado en la formación para el trabajo.	10.2.1.). Basado en el enfoque por competencias: A su vez, basado en ejes transversales: habilidades sociales y habilidades para la vida diaria  10.2.2.) <i>El currículo es la Formación para el Trabajo: Fundamentado den talleres y prácticas laborales.</i>
	10.3.). Metas: Logro de la	10.3.1.) <i>Se trata de un programa</i>

<p>10.). Centro de Integración Laboral (CIL)</p>	<p>calidad de vida, en la discapacidad</p> <p>10.3.). Metas: Logro de la calidad de vida, en la discapacidad</p>	<p><i>dirigido a jóvenes, en discapacidad, es un programa de habilidades sociales, programa de la vida diaria y formación para el trabajo.</i></p> <p><i>Con complementos como lo son actividades de trabajo social, actividades extracurriculares que son salidas dirigidas, planeadas, la independencia que adquieren los muchachos como característica más importante en el desarrollo: autonomía para desplazarse y principalmente las habilidades para el trabajo que alcanzan el punto central.</i></p> <p><i>10.3.2.). Se plantea que cada joven cuente con un plan de capacitación, es decir, cada chico cuente con su proyecto</i></p>
--	--	---

<p>10.). Centro de Integración Laboral (CIL)</p>	<p>10.4.). Estrategias</p> <p>10.5). Cambios curriculares que ha afrontado el CIL</p> <p>10.6.). Objetivos a mediano plazo</p> <p>10.7). Objetivos a mediano</p>	<p><i>laboral según sus necesidades específicas que incluye a la familia</i></p> <p>10.4.1.). Programas planeados por módulos.</p> <p>10.5.1). Discapacidad y sin empleo laboral: En el caso de la discapacidad auditiva se considera oportuno en el caso de que exista discapacidad asociada o bien, la persona mantenga un muy bajo dominio en lengua de señas.</p> <p>10.5.2.). Primer cambio: diez años atrás:</p> <p>10.5.3.). Se cambió a la formación por oficio específico a formación en habilidades</p> <p>10.6.1). Atender a los jóvenes en un proceso de capacitación</p> <p>10.7.1). Consideran</p>
--	--	--

<p>10.). Centro de Integración Laboral (CIL)</p>	<p>plazo.</p> <p>10.8.). Objetivos a largo plazo</p> <p>10.9.). Evidencia de cumplimiento de metas</p>	<p>cumplimiento de objetivos a mediano plazo.</p> <p>10.8.1). Aún no alcanzado, logro de escuela de calidad en todos los aspectos. Se refiere a un proceso dinámico, en constante cambio, dependiendo de las condiciones locales y universales (acontecimientos sociales como los cambios en las relaciones laborales, en cuestiones de educación). Esperan que constantemente tengan planes de mejora, que constantemente se realicen evaluaciones en los procesos, para mayor control y conocimiento de avances y limitantes.</p> <p>10.9.1.). <i>Estudiantes en prácticas laborales, chicos integrados laboralmente y los chicos que aprenden, son las evidencias no hay otras más</i></p>
--	--	---



<p>10.). Centro de Integración Laboral (CIL)</p>	<p>10.9.). Evidencia de cumplimiento de metas</p>	<p>10.9.2.). Capacidad de autonomía e integración social registrada en sus egresados.</p> <p>10.9.3.). Promueven el desarrollo de adolescente a joven (desarrollo de la personalidad) de un empleo formal (según los resultados de las entrevistas con sus egresados).</p> <p>10.9.4.). Talleres altamente vinculados con necesidades iniciales detectadas.</p> <p>10.9.4.1.). Existe coparticipación ya que los padres en tanto a la prestación de las instalaciones para la elaboración de las galletas. Lavado de ropa.</p> <p>10.9.4.2.). Aplicaciones reales en prácticas laborales.</p> <p>10.9.5.). En base al profesiograma, dicta que el</p>
--	---	---

<p>10.). Centro de Integración Laboral (CIL)</p>	<p>10.10.). Presupuesto.</p> <p>10.11.). Información de la estrategia de productividad a</p>	<p>maestro debe ser profesor de educación especial, y, además, con certificación tecnológica del taller que imparte. Sí cumplen con el perfil, la capacitación la reciben por parte del CECATI y por motivación personal de acceder a capacitaciones particulares</p> <p>10.10.1). Cuentan con un recurso anual que debe apegarse al programa anual a trabajo: comentan, se necesitan mayores recursos.</p> <p>10.10.2). Se basan en la maximización. Aplicar el tiempo de capacitación , desarrollar las actividades que sean necesarias desarrollar en cada uno de los momentos de capacitación</p> <p>10.11.1). Los integrantes del CIL conocen que su objetivo de</p>
--	--	---

<p>10.). Centro de Integración Laboral (CIL)</p>	<p>padres, maestros y alumnos</p> <p>10.12.). Evaluación interna.</p> <p>10.13.). Defensa de los derechos en la integración laboral (cuando existe contrato de por medio).</p>	<p>estancia del CIL es aprender a trabajar, por ello, son conscientes de que su sentido de estancia en esta institución, es el trabajo.</p> <p>10.12.1). Se evalúa la programación que se hace cada dos meses, el rendimiento de los talleres, el desempeño de los docentes.</p> <p>10.12.2).Se evalúa el plan anual de trabajo y se valora si las actividades que en conjunto diseñaros fueron las mejores y observan la repercusión de la aplicación en esas actividades en el proceso. Para conformar un circuito para la toma de decisiones e ir avanzando</p> <p>10.13.1.). .Derecho a un horario para la comida,</p> <p>10.13.2.). Derecho a un pequeño descanso.</p>
--	--	---

<p>10.). Centro de Integración Laboral (CIL)</p>	<p>10.13.3.). Derecho a realizar su trabajo con las condiciones apropiadas en donde el empleador que le tiene que proporcionar los medios necesarios equipo de seguridad, uniforme y demás.</p> <p>10.13.4.). Derecho a servicios médicos.</p> <p>10.13.5.).Derecho a un salario,</p> <p>10.13.6.).Derecho a un día de descanso.</p> <p>10.14.). Percepción de la familia de los egresados del CIL</p> <p>10.4.). Percepción de egresados del CIL</p>	<p>10.13.3.). Derecho a realizar su trabajo con las condiciones apropiadas en donde el empleador que le tiene que proporcionar los medios necesarios equipo de seguridad, uniforme y demás.</p> <p>10.13.4.). Derecho a servicios médicos.</p> <p>10.13.5.).Derecho a un salario,</p> <p>10.13.6.).Derecho a un día de descanso.</p> <p>10.14.1.). <i>Logro de independencia.</i></p> <p><i>El CIL un centro siempre de encuentro, receptivo y atento cuando el alumno fue estudiante, y ahora, que es egresado, es un centro de encuentro con maestros-egresados y compañeros.</i></p> <p>10.4.1.).<i>Es mi escuela, encontré apoyo, amigos y aprendí a</i></p>
--	---	--

	10.5.). Necesidades.	<i>trabajar.</i>  10.5.1.). Explican la urgencia de reubicar al CIL en la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial ya que actualmente el presupuesto que recibe de la Dirección de Educación Especial es insuficiente. Consideran necesario su reubicación para dar una respuesta educativa efectiva a la formación laboral en la discapacidad.
--	----------------------	--

A partir de esta primera aproximación, mostramos un sistema categorial del proceso intermedio de la investigación.

### ***3.10.3.1.2. Segunda taxonomía de nuestro sistema categorial***

A continuación describimos una segunda categorización de análisis intermedia consecuencia de las sucesivas revisiones que hemos realizado durante el proceso de investigación. La que aquí revisamos corresponde a la revisión número trece.

### **Categoría 1:** Respuesta educativa.

Entendemos por respuesta educativa a la oferta de un servicio educativo para el sordo. Este servicio educativo puede ser efectivo o no serlo. Incluye una serie de características operacionales, actitudinales y de recursos físicos y humanos. Por ejemplo, en nuestro caso, nos interesa el estudio de la respuesta educativa del Estado para los estudiantes sordos. Es por ello que observamos que los planes de estudio para los sordos han intentado incorporarse a un marco de educación bilingüe. Nuestro caso de estudio actualmente cuenta con egresados sordos y otros estudiantes en universidad, estas son *evidencias para el logro del cumplimiento de las metas*. Código que retomamos del primer sistema categorial. También retomamos de nuestro primer sistema categorial al código de *talleres altamente vinculados con necesidades iniciales detectadas*. En este segundo sistema categorial lo codificamos como aspectos positivos del programa de formación para el trabajo. Agregamos valor a este código de nuestro primer sistema categorial incorporando que la meta del programa es el *logro de la calidad de vida en la discapacidad*, sin embargo, nuestro primer sistema categorial nos sirve como referente para proponer en este segundo sistema categorial que la respuesta educativa presenta algunas limitaciones. Existen algunas valoraciones negativas a las políticas educativas de educación especial. Este código lo retomamos de nuestro primer sistema categorial *necesidades detectadas* y lo codificamos el código de presupuesto insuficiente, dificultades del maestro Sordo para el acceso a la titulación así como cambios continuos en la política educativa y decisiones internas mal planeadas, metas, normativa, tendencias políticas y educativas nacionales cuestionadas hacia la educación inclusiva.

Esto mismo, nos lleva a la reflexión para describir el grado de efectividad de esta respuesta educativa. Es por este motivo, en este segundo sistema categorial, la respuesta educativa aparece como categoría y también como código. Por otra parte, esta respuesta educativa se beneficia del activismo social. Por ello retomamos de nuestro primer sistema categorial, las

peticiones de los estudiantes sordos, los logros académicos de las estudiantes Sordos de preparatoria y la coparticipación social para el logro académico del sordo.

**Categoría 2.** : Propuestas CAM Sabino.

**Categoría 3:** El maestro Sordo como docente.

**Categoría 4:** Contexto laboral de la persona Sorda.

**Categoría 5:** Propuestas para la mejora educativa.

**Categoría 6:** Apoyos económicos para el estudiante sordo.

**Categoría 7:** Propuestas de mejora al FTEES realizada por MOT, ESP, PAS.

**Categoría 8:** Propuestas de mejora laboral por PTS, CMS, ESP, CA y PAS.

De este sistema categorial, elaboramos una primera codificación. A continuación la explicamos.

### **Clasificadores**

**CAD:** Administrativo con discapacidad.

**CA:** Administrativo sin discapacidad.

**ESP:** Egresado Sordo de Preparatoria.

**CLS:** .Contexto laboral de la persona Sorda.

**CMO:** Maestro oyente.

**MOT:** Maestro oyente de taller.

**CMS:** Maestro Sordo.

**PAS:** Padres alumnos sordos.

**PTS:** Persona empleada de fábrica Sorda.

### **Códigos de la categoría respuesta educativa**

**RE:** Respuesta Educativa

Como código, la respuesta educativa se refiere al grado de efectividad de esta respuesta educativa como categoría que hemos planteado. De nuestro primer sistema categorial retomamos la categoría CAM Sabino Cruz, en la sugcategoría *es un centro de afiliación federal. Funcionamiento óptimo con objetivos establecidos operacionalmente y ocho estrategias comprobables en nuestros resultados, preocupación por la formación académica y competencia comunicativa complementando formación mediante un oficio*. Retomamos de nuestro primer sistema categorial la categoría funciones en el código CAED (*proyecto federal*) y la Asociación Educación Incluyente (*proyecto de financiamiento familiar y algunos ingresos por ferias, eventos*), han fungido como centros que facilitan la inserción del alumno sordo a la preparatoria. Han contribuido a mejorar la respuesta educativa para el estudiante sordo a través de proporcionar programas regulares de preparatoria y apoyos de intérpretes.

Fundamentamos el código RE en los cuestionarios de nuestro marco de referencia del modelo de CIPP (1987) en los indicadores **3.1.** Ejecución real vs deseada. y **3.2.** Metas y políticas del programa de la dimensión del insumo.

**AEE:** Años de experiencia en educación del sordo

Este código se propone cuantificar los años de experiencia en educación de sordo. Nos referimos a los años totales institucionales o no institucionales, que el docente ha dedicado a su



formación para la educación del sordo. Con este código, investigamos también si a lo largo de su docencia con sordos, ha manejado la lengua de signos para la comunicación con los alumnos sordos. Este código está fundamentado en la dimensión del Insumo del modelo CIPP (1987) indicador **1.8**. Entrenamiento requerido para la implementación del programa.

**ESP:** Estrategias desarrolladas por el CAM Sabino positivas

Este código está relacionado con la segunda y tercera dimensión del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) donde estudiamos la metodología de enseñanza dentro de la institución. Intentamos explorar las estrategias internas que como escuela han desarrollado y el costo-beneficio de estas estrategias. Fundamentamos ESP en base de los siguientes indicadores del marco de referencia del modelo CIPP (1987), dimensión insumo, indicadores **1.2**. Factibilidad de logro de los objetivos. **1.3**. Estrategias para el logro de los objetivos **1.4**. Conservación de estrategias alternativas, **1.5** Costo beneficio potencial de diversas estrategias, **1.6** Características de la operación. De nuestro primer sistema categorial retomamos la categoría *evidencia de cumplimiento de metas*.

**ESD:** Estrategias negativas desarrolladas por el CAM Sabino desfavorables

En este código intentamos investigar si se han desestimado para la enseñanza del sordo. Empleamos los mismos indicadores que ESP.

**IMS:** Insuficiencia de maestros Sordos

Este código se refiere a la apreciación de egresados, maestros Sordos y padres de familia, sobre la insuficiencia de maestros Sordos, la falta de ellos en comunidades alejadas y los efectos negativos de esta carencia de maestros sordos para la educación de los niños. Este

código lo retomamos de nuestro primer sistema categorial del código *dificultades del maestro Sordo*

**AAA ES:** Avance en el aprovechamiento académico del estudiante Sordo

AAA ES lo retomamos de nuestro primer sistema categorial del código *percepción de sí mismos, egresados Sordos*. Intentamos describir los avances académicos de la última década donde se observa un cambio de paradigma en el logro educativo del sordo. Fundamentamos este código en la dimensión de producto de los cuestionarios de marco de referencia de Stufflebeam (2002), *indicadores 1.3.1* Interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso.

**1.3.2.** Evaluación del logro tanto instrumental (intermedio) como consecuente (terminal)

**NCM LSM:** Necesidad de capacitación en municipios en LSM

Este código hace referencia a nuestro primer sistema categorial donde retomamos el código *Acceso a los servicios de apoyo para la comunicación* que se refiere a las importantes deficiencias que los participantes Sordos encuentran para la educación del sordo en municipios. Fundamentamos este código en los indicadores **1.8** Entrenamiento requerido para la implementación del programa. **1.9** Optimización del uso del personal, instalaciones y equipo existente. **1.10.** Actitud, conocimiento de estudiantes, padres y maestros hacia una estrategia en particular de las dimensiones de la dimensión de insumo de nuestros cuestionarios con marco de referencia en el modelo CIPP (Stufflebeam, 1987).

**RAFAS:** Resultados que reporta CA en la formación académica del estudiante Sordo.

Con el código RAFAS nos referimos al grado de cumplimiento con respecto a las metas en educación del sordo que explican los cargos administrativos participantes del estudio. Fundamentamos el código en marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987)

dimensión de contexto, indicadores **2.3** Tendencias políticas y educativas Jalisco (México) hacia la educación inclusiva.

**2.4.1** Valores, **2.4.2** Creencias, **2.4.3** Actitudes.

Basamos también este código en el estado del arte de la investigación.

**D. FT por CA:** Descripción del programa Formación para el Trabajo por cargo administrativo.

Fundamentamos el código D. FT por CA en marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores **1.1** Programas de Formación para el Trabajo, **1.2** visitas a los tres centros elegidos de estudio, **1.2.1** revisión bibliográfica, **1.2.1** asesores externos del programa formación para el trabajo.

**APPFT:** Aspectos positivos del PFT

Con el código APPFT nos referimos a los resultados y valoraciones críticas positivas del programa. Retomamos de nuestro primer sistema categorial los códigos *consideración de la familia y comunidad en la creación de talleres, sistema abierto a la comunidad y definición del programa*. Fundamentamos el código en marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores **1.1** Programas de Formación para el Trabajo, **1.2** visitas a los tres centros elegidos de estudio, **1.2.1** revisión bibliográfica, **1.2.1** asesores externos del programa formación para el trabajo. La dimensión de producto, indicador **1.3.1** Interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso.

**MPFT** Mejoras a considerar del PFT.

Con el código MPFT, nos referimos a las opiniones de optimización de los programas de formación para el trabajo. De nuestro primer sistema categorial retomamos los códigos *Aún no*

*alcanzado, logro de escuela de calidad en todos los aspectos.* Fundamentamos el código en marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores **1.1** Programas de Formación para el Trabajo, **1.2** visitas a los tres centros elegidos de estudio, **1.2.1** revisión bibliográfica, **1.2.1** asesores externos del programa formación para el trabajo.

**FRIE:** Falta de recursos para la inclusión educativa

Entendemos por falta de recursos para la educación del sordo a ciertas deficiencias presupuestarias que encuentran los profesionales de educación especial Sordos y oyentes. De nuestro primer sistema categorial, retomamos la categoría presupuesto, subcategoría *recurso anual que debe apearse al programa anual a trabajo: comentan, se necesitan mayores recursos.* De nuestro primer sistema categorial también retomamos el código *Encuentran necesidad de mayores recursos en infraestructura y materiales, presupuesto insuficiente.* Fundamentamos el código en marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores **1.1** Programas de Formación para el Trabajo, **1.2** visitas a los tres centros elegidos de estudio, **2.3** Tendencias políticas y educativas Jalisco (México) hacia la educación inclusiva, **2.4.1** valores, **2.4.2** creencias, **2.4.3**, actitudes. La dimensión de proceso, indicadores **1.5** Adecuación de los recursos, **1.5.1** Instalaciones y materiales, **1.5.2** Equipo. **1.5.3** Tiempo. La dimensión de insumo, indicador **1.3.1** Interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso.

**EOP:** Aprobación del examen para obtención de plaza

Entendemos por este código la profunda dificultad de los maestros Sordos por acceder a una plaza de trabajo. De nuestro primer sistema categorial retomamos: *algunos consideran que al egresar de la universidad, la persona sorda alcanza cualquier trabajo. Los profesores o líderes sordos jóvenes, consideran que es aún insuficiente: pueden egresar de la universidad y no consiguen trabajo. Refieren que este fenómeno es nuevo para la Comunidad, pero han*

*comenzado a percatarse de éste: hay licenciados Sordos que no consiguen trabajar.* Este código lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de producto, indicador **1.3.1** Interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso.

**FCMS:** Fortalezas CAM Sabino

Con el código FCMS, nos referimos a los logros instrumentales y de adecuación de estrategias del centro. De nuestro primer sistema categorial retomamos el código *Cuentan con maestros especializados, un maestro de comunicación (preocupación por área comunicativa) y complementan la formación mediante un oficio cuya duración es de tres horas diarias (cuentan con maestros para los talleres).* Este código lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de producto, indicador **1.3.1** Interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso.

**PRIS:** Petición de recursos internos Sabino

Entendemos por petición de recursos internos CAM Sabino Cruz, las aportaciones, observaciones y reflexiones de los profesionales, alumnos, padres de familia y egresados del centro. De nuestro primer sistema categorial retomamos la categoría *necesidades y la clasificamos y del código textual: solicitan* renovación de material electrónico de apoyo para la enseñanza, la inclusión de un maestro Sordo como modelo dentro del Centro, la presencia de un audiólogo en el Centro, y recursos materiales para los talleres. Por su parte, los padres proponen la realización de un año de servicio social en el tercer año de Secundaria. Este código lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de Insumo, indicador **1.9** Optimización del uso del personal, instalaciones y equipo

existente. La dimensión de producto, indicador **1.3.1** Interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso.

**PMES:** Propuestas de mejora educativa del egresado Sordo estudiante de preparatoria

Con el código PMES, nos referimos a las opiniones y aportaciones de los egresados Sordos estudiantes de preparatoria. Basados en la experiencia durante la escuela secundaria exponen diferentes inquietudes e ideas para optimizar la educación de la secundaria y proporcionar al alumno competencias principalmente de gramática, matemática y comprensión lectora. Proponen también la optimización de los talleres. De nuestro primer sistema categorial retomamos la categoría Necesidades de los alumnos Sordos de preparatoria, líneas del código textual *los alumnos sordos entrevistados, detectan la necesidad de remunerar a más maestros de apoyo e intérpretes dado que consideran son escasos. Solicitan el aprendizaje correcto de la Lengua de Señas por parte de los profesores oyentes, así como apoyos de becas de gobierno para continuar sus estudios. Encuentran básico el apoyo en becas para continuar sus estudios y al acceso de apoyos de intérpretes.* De nuestro primer sistema categorial retomamos también el código *implementación de nuevas estrategias de planeación laboral.* El código PMES lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de Insumo, indicador **1.9** Optimización del uso del personal, instalaciones y equipo existente. La dimensión de producto, indicador **1.3.1** Interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso.

**TPEN. EIA:** Metas, tendencias políticas y educativas nacionales aceptadas hacia la educación inclusiva

Con el código TPEN. EIA, nos referimos a los juicios críticos de valor positivo hacia las políticas de educación especial. Este código lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicador **2.3** Tendencias políticas y

educativas Jalisco (México) hacia la educación inclusiva. **2.4.1** Valores, **2.4.2** Creencias, **2.4.3** Actitudes.

**TPEN. EIC:** Metas, normativa, tendencias políticas y educativas nacionales cuestionadas hacia la educación inclusiva

Con el código TPEN. EIC, nos referimos a las críticas de valor negativas hacia la educación inclusiva. De nuestro primer sistema categorial, retomamos el código *Cambios continuos en la política educativa y decisiones internas mal planeadas* en la subcategoría. En la subcategoría textual *perder la exclusividad de servicios educativos al estudiante Sordo en toda su trayectoria kínder-secundaria, ocasionó graves diferencias de aprovechamiento entre los alumnos. Incluir otras discapacidades, principalmente la intelectual, disminuyó en los talleres el grado de exigencia académica al alumno Sordo, al necesitar realizar actividades homogéneas en el grupo.*

De nuestro primer sistema de categorías retomamos el código *dificultad de acceso a plaza de los maestros Sordos*, subcategoría textual *actualmente, hay cuatro maestros con plaza por la SEP en Jalisco, tres que no la tienen (siete en total). Se necesitan cincuenta maestros Sordos, aproximadamente para una educación efectiva del estudiante sordo, favoreciendo capacitación y asesoría para el maestro oyente, quien desconoce LSM en Municipios así como estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje del alumno sordo.*

Este código lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 2002) dimensión de contexto, indicadores **2.3** Tendencias políticas y educativas Jalisco (México) hacia la educación inclusiva. **2.4.1** Valores **2.4.2** Creencias **2.4.3** Actitudes. De la dimensión del insumo nos basamos en los indicadores **1.10** Actitud, conocimiento de estudiantes, padres y maestros hacia una estrategia en particular, **1.11** Plan de aplicación y evaluación de la estrategia.

**FTEESCS:** Logística del programa Formación para el trabajo en Educación Especial Secundaria

Entendemos por logística del programa al conjunto de normativas, estrategias y proyectos de aula con que los talleres de formación laboral son impartidos en la escuela secundaria a los alumnos sordos. De nuestro primer sistema categorial retomamos la categoría *programas* en la subcategoría textual *los talleres, internamente, son una herramienta para apoyar el aprovechamiento académico del alumno sordo*. Este código lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de insumo, indicadores **1.3** Estrategias para el logro de los objetivos, **1.4** Conservación de estrategias alternativas, **1.5** Costo beneficio potencial de diversas estrategias, **1.6** Características de la operación, **1.7** Fundamentación teórica de las estrategias.

**EEESCS:** Logística del programa Educación Especial Secundaria en CAM Sabino Cruz.

Entendemos la logística del programa de escuela secundaria para alumnos sordos como la normativa de sus planes de estudio, proyecto áulicos, guías de estudio, estrategias docentes, perfil requerido. De nuestro primer sistema categorial retomamos el código *infraestructura y recursos humanos*, en la subcategoría textual *Cuentan con maestros especializados, un maestro de comunicación (preocupación por área comunicativa) y complementan la formación mediante un oficio cuya duración es de tres horas diarias (cuentan con maestros para los talleres)*. Este código lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de insumo, indicadores **1.3** Estrategias para el logro de los objetivos, **1.4** Conservación de estrategias alternativas, **1.5** Costo beneficio potencial de diversas estrategias, **1.6** Características de la operación, **1.7** Fundamentación teórica de las estrategias. Este código lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 2002) dimensión de insumo, indicadores **1.3** Estrategias para el logro de los



objetivos, **1.4** Conservación de estrategias alternativas, **1.5** Costo beneficio potencial de diversas estrategias, **1.6** Características de la operación, **1.7** Fundamentación teórica de las estrategias.

**TCS:** Transformaciones curriculares del CAM Sabino

Este código se refiere a los cambios en las políticas educativas que han condicionado a nuevas disposiciones en la oferta educativa del CAM Sabino. De nuestro primer sistema categorial retomamos el código textual *Manifiestan que los cambios en la política nacional educativa, han sido menos convenientes en el caso de los alumnos Sordos y que al permitir la entrada de otras discapacidades y perder los servicios ofrecidos en el kínder.* Este código lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores **3.1** Ejecución real vs deseada, **3.2** Metas y políticas del programa. **3.3** Leyes de educación inclusiva. y **3.3.1** Lineamientos de operación de los Centros de Atención Múltiple.

**VI. SEEJ:** Valores internos de la Secretaría de Educación Especial, Jalisco

Nos referimos a la visión y misión de las normativas de educación especial. Este código lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores **2.3** Tendencias políticas y educativas Jalisco (México) hacia la educación inclusiva. **2.4.1** Valores **2.4.2** Creencias **2.4.3** Actitudes.

**Segunda categoría: El maestro Sordo como docente**

Entendemos por esta categoría a la capacidad del profesor Sordo para manejar competencias docentes en la instrucción del currículum. Funciones en la enseñanza de la lectoescritura,

semántica, gramática de la Lengua de Señas Mexicana, asociación de la palabra con la seña además de identidad Sorda. Este código lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión insumo en los indicadores de nuestros cuestionarios **1.6** Características de la operación . **1.7** Fundamentación teórica de las estrategias. **1.8** Entrenamiento requerido para la implementación del programa. **1.9** Optimización del uso del personal, instalaciones y equipo existente. **1.10** Actitud, conocimiento de estudiantes, padres y maestros hacia una estrategia en particular. **1.11** Plan de aplicación y evaluación de la estrategia.

### **Códigos de la segunda categoría:**

#### **MSED: Maestro Sordo como excelente docente**

Con el código MSED nos referimos a la autopercepción del profesor sordo como instructor calificado para desempeñar la docencia con alumnos sordos. De nuestro primer sistema categorial retomamos la categoría identidad del maestro Sordo, subcategoría excelencia como docente. Este código lo complementamos con crítica de valor positivo donde los egresados Sordos y padres de familia expresan la necesidad del maestro Sordo dentro del aula dado que son excelentes docentes para el alumno sordo. Por este motivo, retomamos de nuestro primer sistema categorial el código *Incremento paulatino de la capacidad de lectoescritura y comprensión del Español en el alumno sordo*. El código MSED lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores **3.1** Ejecución real vs deseada,

## **MSLT. LSM : El maestro Sordo: líderes en la trasmisión de LSM**

Nos referimos al liderazgo que muestran los maestros Sordos para la instrucción de la Lengua de Señas Mexicana (LSM). Es decir, los maestros Sordos consideran que al tratarse de su lengua materna, son los mejores transmisores de la semántica y gramática, de la asociación de seña y significado. De nuestro primer sistema categorial retomamos el código *líder en la trasmisión de la Lengua de Señas Mexicana*. Nuestros resultados, comprueban esta percepción. Incorporamos de nuestro primer sistema categorial *Logros en los estudiantes sordos de preparatoria*. Este código lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores **3.1** Ejecución real vs deseada.

**MMSA;DPES; PAS:** Modelos motivacionales en la superación académica y desarrollo personal del estudiante sordo y de los padres

Con este código nos referimos a la influencia que ejercen los maestros Sordos sobre los alumnos sordos y que permite incentivarlas. De nuestro primer sistema categorial retomamos el código *Misión de mejora profesional de la persona sorda: Lograr que los niños sordos se proyecten como profesionistas*. Comprobamos esta percepción de los profesores Sordos como modelo en el desarrollo personal del estudiantes, por este motivo, en este segundo categorial integramos en este mismo código la subcategoría *mejora en el autoestima del sordo*, del código *a partir de su continuad de estudios de preparatoria con miras a la universidad, se ha contribuido al autoestima e identidad del estudiante sordo, agradecen a sus maestros Sordos*. El código MMSA;DPES; PAS lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores **3.1** Ejecución real vs deseada y en la dimensión del producto indicador **1.3.1** interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso.

### **Tercera categoría: Contexto laboral de la persona Sorda (CLPS)**

**CAB:** Contratación en actividades de ensamblaje/operaciones básicas

Con este código nos referimos a los empleos de bajo salario y en actividades de producción generalmente encasilladas en la manufactura. De nuestro primer sistema categorial retomamos el código *se detecta que se pierden de cuatro a nueve años para conectarse a la preparatoria*. El código CAB lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores **3.1** Ejecución real vs deseada y en la dimensión del contexto, indicadores **2.1** Población Sorda en Jalisco con acceso a la escuela. **2.2** Nivel socioeconómico de la Comunidad Sorda Mexicana. La dimensión del producto, indicadores **1.3.1** Interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso.

**DAPA, MDIL:** La discapacidad asociada y problemas en el aprendizaje, mayor dificultad en la inclusión laboral

Con el código DAPA, MDIL nos referimos a una opinión de los participantes. Consideran que la discapacidad asociada implica mayor problemática para la inclusión laboral. De nuestro primer sistema categorial retomamos el código *la multidiscapaciad por ejemplo, la motora, cardiovascular, parálisis, son condiciones entorpecen aún más la inclusión de la persona Sorda al ambiente laboral*. El código DAPA, MDIL lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores **3.1** Ejecución real vs deseada y en la dimensión del contexto, indicadores **2.1** Población Sorda en Jalisco.

**Códigos de la categoría apoyos de comunicación**

**FST:** Falta de soportes tecnológicos

Existen falta de soportes tecnológicos para los sordos. Esto limita su acceso a la tecnología. De nuestro primer sistema categorial, retomamos la categoría: *Situación y percepción de los egresados del Sabino Cruz apoyos de comunicación* y del código textual *mayores apoyos tecnológicos, subtítulos en canales públicos, así como en todos los noticieros. Solicitan pantallas grandes de televisión en eventos masivos donde exista un intérprete y se comparta la imagen y traducción a LSM a toda la población sorda presente.* Este código lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores **2.1** Población Sorda en Jalisco. Dimensión del producto, indicador **1.3.1** Interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso.

**FCE:** Falta de conocimiento de español

Con el código FCE nos referimos a la percepción de los sordos de un nivel general de lectoescritura bajo. De nuestro primer sistema categorial retomamos la categoría limitantes de la persona sorda, código fallas en la lectoescritura. Este código lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores 2.1 Población Sorda en Jalisco. Dimensión del producto, indicador 1.3.1 Interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso.

**FAEI:** Falta de apoyos económicos para intérpretes

Entendemos por FAEI a los la ausencia de salarios regulares para intérpretes. De nuestro primer sistema categorial retomamos la categoría *Falta de apoyo económico para los intérpretes*, código *No hay recursos para remunerarles, consideran al trabajo del intérprete*

*arduo y debe ser adecuadamente remunerado.* Este código lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores **2.1** Población sorda en Jalisco. Dimensión del producto, indicador **1.3.1** Interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso.

**DIT LSM:** Demanda de instrucción temprana en Lengua de Señas Mexicana

Con este código nos referimos a la demanda para la incorporación temprana a la Lengua de Señas Mexicana. De nuestro primer sistema categorial, retomamos la categoría *falta de acceso a la comunicación*, código *falta de conocimiento de la LSM en la comunidad oyente, y falta de conocimiento del Español por parte de la Comunidad Sorda: necesidad de incorporar tempranamente la Lengua de Señas*. Este código lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores **2.1** Población sorda en Jalisco. Dimensión del producto, indicador **1.3.1** Interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso.

**Códigos de la Categoría Propuestas de mejora educativa por ESPPy CMS**

**CUIDPS:** Planeación y Creación de Universidad Inclusiva dirigida por profesional Sordo

Por este código entendemos una petición de los participantes Sordos para planear e instrumentar una universidad inclusiva donde el director sea una persona Sorda. De nuestro primer sistema categorial retomamos la categoría *universidad inclusiva para sordos*, código *ideación, planeación y logro de una universidad dirigida al estudiante sordo y dirigida por una persona capacitada, sorda*. El código CUIDPS: lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores **2.1** Población sorda en Jalisco. Dimensión del producto, indicador **1.3.1** Interpretaciones

racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso.

#### **NMAD:** Creación de nueva materia de atención a la diversidad

Por el código NMAD, entendemos la petición de algunos egresados y Maestros Sordos para el diseño de una asignatura sobre lengua de señas y Cultura Sorda. Consideran que esta materia debe impartirse en la escuela primaria durante distintos grados. Posteriormente, en la escuela secundaria debe impartirse nuevamente con contenidos sobre la Comunidad Sorda. De nuestro primer sistema categorial retomamos el código *ley de proyección a la Cultura Sorda y sus derechos*, código textual:

*Los profesores Sordos jóvenes, estudiantes de preparatoria y estudiantes universitarios, comentan la necesidad de la gestión y creación de una ley que obligue a todos los programas educativos básicos a incluir un capítulo para el conocimiento del niño, sin distinciones, sobre la Comunidad Sorda, sus orígenes, su forma de organización y pensamiento, alcances y explicación de necesidades. Solicitan que este capítulo sea reiterado en secundaria y preparatoria como parte de la una nueva materia relacionada a la atención a la diversidad.* El código NMAD lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores **2.1** Población sorda en Jalisco. Dimensión del producto, indicador **1.3.1** Interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso.

#### **Categoría Apoyos económicos para el estudiante**

##### **BEC:** Becas

Este código se refiere al apoyo o incentivo económico para que los estudiantes sordos continúen sus estudios. De nuestro primer sistema categorial retomamos la categoría

*necesidades*, subcategoría *becas e intérpretes* en el código *.los alumnos sordos entrevistados*, *detectan la necesidad de remunerar a más maestros de apoyo e intérpretes dado que consideran son escasos. Solicitan el aprendizaje correcto de la Lengua de Señas por parte de los profesores oyentes, así como apoyos de becas de gobierno para continuar sus estudios. Encuentran básico el apoyo en becas para continuar sus estudios y al acceso de apoyos de intérpretes.* Fundamentamos el código BEC en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores **2.1** Población sorda en Jalisco. Dimensión del producto, indicador **1.3.1** Interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso.

**Códigos de la categoría: Propuestas de mejora al FTEES realizada por MOT, ESP, PAS (P.M. FTESS. MOT.ESP. PAS)**

**PSSSETS:** Año de servicio social en empresas durante el tercer grado de escuela secundaria

Nos referimos a la opinión de algunos entrevistados Sordos y padres de familia para realizar una práctica laboral en el tercer grado de escuela secundaria. De nuestro primer sistema de referencias retomamos el código propuestas de optimización para el éxito laboral de las personas sordas.

**PORT:** Optimización de recursos para los talleres

Se refiere a la petición del CAM Sabino para contar con recursos en los talleres que imparte a los sordos. De nuestro primer sistema categorial, retomamos la categoría *necesidades* en el código *textual renovación de material electrónico de apoyo para la enseñanza, la inclusión de un maestro Sordo como modelo dentro del Centro, la presencia de un audiólogo en el Centro, y recursos materiales para los talleres.* El código PORT lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores **2.1**



Población sorda en Jalisco. Dimensión del producto, indicador **1.3.1** Interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso.

**PTE:** Propuesta nueva de talleres más especializados

Nos referimos a las opiniones de mejora a la educación del sordo. De nuestro primer sistema categorial retomamos el código *percepción de los egresados del CAM Sabino Cruz*, en el código *de un total de total de nueve egresados entrevistados, estudiantes de la preparatoria, siete consideran que su formación fue insuficiente y que los talleres deben optimizarse en función de proporcionarles herramientas para lograr con éxito la preparatoria*. Este código lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores **2.1** Población sorda en Jalisco. Dimensión del producto, indicador **1.3.1** Interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso.

Finalmente presentamos nuestro sistema definitivo categorial de análisis.

### **3.10.3.1.3. Categorías definitivas de análisis**

En este apartado describimos una tercera categorización de análisis, también consecuencia de las sucesivas revisiones que hemos realizado durante el proceso de investigación. El sistema categorial que a continuación presentamos corresponde a la revisión número treinta y tres que hemos considerado como última y final.

Al comenzar los primeros análisis de determinados segmentos del QDA MINER LITE, intentamos respetar los indicadores del CIPP (Stufflebeam, 1987), sin embargo, nos vimos obligadas a replantear algunas de las estrategias contempladas hasta el momento y a considerar otras que habíamos obviado. Hemos querido dejar constancia de aquellas categorías

que nos sirvieron de base pues pensamos que para futuras líneas de investigación, serían interesantes, como por ejemplo, la orientación vocacional del sordo, la ideación de un currículo de lengua de signos, el planteamiento de una universidad de sordos.

Insistimos de antemano que las entrevistas semidirigidas, el material recogido, las sesiones registradas en nuestro estudio, se centra en la evaluación de la formación laboral de los jóvenes sordos.

Consideramos al término estrategia en relación con términos como táctica, destreza, orientación, proceso, la distinción entre ellos, sus mutuas relaciones y parciales.

En base al análisis progresivo de dos años de investigación de resultados, mostramos nuestro sistema categorial final. Presentamos cinco categorías de análisis que agrupan diecisiete códigos finales del estudio subrayados en amarillo. Estos fueron seleccionadas basados en su grado de frecuencia. Los códigos no subrayados también son de suma importancia pero tienen una frecuencia inferior a la frecuencia del 8,20% de nuestro análisis. Los hemos obviado de la gráfica con la intención de optimizar la claridad de la misma. A continuación mostramos la tabla 4, se trata de los códigos más relevantes para este estudio en base a la información recogida en las entrevistas a los participantes y a los dos grupos focales. Las categorías son:

**Categoría 1:** Respuesta Educativa

**Categoría 2:** Funciones del profesor Sordo

**Categoría 3:** Opiniones laborales y educativas de personas Sordas.

**Categoría 4:** Peticiones E, MS, MO y Fam.

**Categoría 5:** Propuestas padres de Fam.

**Tabla 4. Categorías semifinales y sistema categorial definitivo**

CATEGORIA	Código	Definición
Respuesta Educativa	<b>AES</b>	Agrupamiento de estudiantes sordos.
Respuesta Educativa	APT	Aspectos positivos de los talleres.
Respuesta Educativa	<b>BIBI</b>	Importancia de la educación bilingüe- bicultural.
Respuesta Educativa	<b>BEXE</b>	Bajas expectativas externas
Respuesta Educativa	DAT	Dificultad de acceso a la titulación de la persona sorda
Respuesta Educativa	DLM	Desconocimiento de la Legislación por parte de los maestros oyentes
Respuesta Educativa	DPS	Dificultad para la obtención de plaza del maestro Sordo.
Respuesta Educativa	ESF	Estrategias desarrolladas CAM Sabino favorables
Respuesta Educativa	<b>EVME</b>	Evidencias de mejora en educación de estudiantes

sordos.

Respuesta Educativa	EESCS	Logística del programa Educación Especial Secundaria en CAM Sabino Cruz
Respuesta Educativa	LTS	Logística del programa Formación para el trabajo en Educación Especial Secundaria
Respuesta Educativa	PRICS	Petición de Recursos Internos CAM Sabino (maestro Sordo, audiólogo, equipo
Respuesta Educativa	PSE	Propuestas para el seguimiento del Egresado
Respuesta Educativa	TCS	Transformaciones curriculares CAM Sabino
Respuesta Educativa	TPA	Tendencias políticas y educativas nacionales aceptadas hacia la educación

		inclusiva
Respuesta Educativa	<b>TPC</b>	Tendencias políticas y educativas nacionales cuestionadas hacia la educación inclusiva.
Funciones del profesor Sordo.	EE	Enseñanza del Español escrito
Funciones del profesor Sordo.	<b>MEC</b>	Maestro Sordo participante necesario en la enseñanza del español escrito.
Funciones del profesor Sordo.	CPSOC	Apoyo en la capacitación Social de la Comunidad Sorda, sus destrezas, aportaciones y necesidades
Funciones del profesor Sordo.	LSF	Lengua de Señas a las familias y tutorías.
Funciones del profesor Sordo.	<b>MHV</b>	Maestro Sordo, educación en valores y hábitos
Funciones del profesor Sordo.	MSED	Maestro Sordo como excelente docente
Funciones del profesor Sordo.	<b>MSLS</b>	Maestro Sordo líder en la

transmisión de LSM

Funciones del profesor Sordo.	SC	Salidas culturales
Funciones del profesor Sordo.	TCOS	Trabajo cooperativo entre maestros Sordos y oyentes
Funciones del profesor Sordo.	TUTORIAS	Tutorías individualizadas para alumnos sordos
Opiniones laborales y educativas de personas Sordas	ABLAB	Abuso laboral para la persona Sorda
Opiniones laborales y educativas de personas Sordas	PMEJ	Percepción de mejora de la respuestas educativa en Jalisco
Opiniones laborales y educativas de personas Sordas	SOAL	Sin oportunidad de ascenso o crecimiento laboral
Opiniones laborales y educativas de personas Sordas	PI	Preparación insuficiente para su posterior desempeño laboral.
Opiniones laborales y educativas de personas Sordas	MOL	Mejora de la oferta laboral en Jalisco
Opiniones laborales y educativas de personas Sordas	FAP	Falta de presupuesto para optimizar los talleres
Peticiones E, MS, MO y Fam	ACO	Apoyo en compañero oyente

Peticiones E, MS, MO y Fam	ASCJ	Apoyo en infraestructura y recursos humanos a la Ac. de Silentes de Jalisco
Peticiones E, MS, MO y Fam	BEC	Becas para continuar estudiando
Peticiones E, MS, MO y Fam	COSORD	Aprender desde pequeño en comunidad de Sordos
Peticiones E, MS, MO y Fam	CUIDPS	Planeación y Creación de Universidad Inclusiva dirigida por profesional Sordo.
Peticiones E, MS, MO y Fam	CPS	Información y cambio de percepción de la Sordera a no discapacidad
Peticiones E, MS, MO y Fam	DO	Dinámicas optimizadas
Peticiones E, MS, MO y Fam	EPS	Apoyo para la creación de una empresa de personas sordas
Peticiones E, MS, MO y Fam	ESCSORD	Escuela de educación básica exclusiva de estudiantes

sordos dirigido por  
profesionista sordo.

Peticiones E, MS, MO y Fam	<b>ESGRA</b>	Enseñanza del español escrito y su gramática
Peticiones E, MS, MO y Fam	INOS	Coordinación del intérprete con el maestro Sordo y oyente.
Peticiones E, MS, MO y Fam	<b>INPED</b>	Intérpretes con conocimiento pedagógico
Peticiones E, MS, MO y Fam	<b>ITS</b>	Incorporación temprana de la Lengua de Señas.
Peticiones E, MS, MO y Fam	LIBS	Elaboración de libros de Sordos
Peticiones E, MS, MO y Fam	LESSEP	Enseñanza de Lenguas separadas y enseñanza de la Lengua en esa propia Lengua.
Peticiones E, MS, MO y Fam	LPS	Ley para la protección de la Lengua de Señas
Peticiones E, MS, MO y Fam	MAP	Creación de más escuelas



para padres

Peticiones E, MS, MO y Fam	MEI	Más empresas incluyentes
Peticiones E, MS, MO y Fam	MALC	Mejor enseñanza de matemáticas, lógica y civismo.
Peticiones E, MS, MO y Fam	MECS	Módulo dentro de la empresa dirigida por un capacitador Sordo
Peticiones E, MS, MO y Fam	MMS	Más maestros Sordos capacitados para instrucción LSM de niños, maestros oyentes y familias
Peticiones E, MS, MO y Fam	MOLS	Maestros oyentes con conocimiento de la Lengua de Señas y Cultura Sorda
Peticiones E, MS, MO y Fam	MST	Maestros Sordos capacitados en el taller y salarios para ellos.
Peticiones E, MS, MO y Fam	NAF	Necesidad de apoyo y capacitación de la familia.

Peticiones E, MS, MO y Fam	NTA	Necesidad de textos adaptados
Peticiones E, MS, MO y Fam	OCS	Introducir la enseñanza de la Cultura Sorda en el currículum oyente
Peticiones E, MS, MO y Fam	OLS	Orientación laboral en Secundaria
Peticiones E, MS, MO y Fam	PERFIL	Definición de un perfil para la persona Sorda
Peticiones E, MS, MO y Fam	PORT	Petición para la optimización de recursos para los talleres
Peticiones E, MS, MO y Fam	<b>PTE</b>	Propuesta de talleres especializados e infraestructurari
Peticiones E, MS, MO y Fam	SALSM	Petición de capacitación de la LSM en el sistema de salud.

Peticiones E, MS, MO y Fam	SP	Petición de salarios a profesionistas
Peticiones E, MS, MO y Fam	SUB	Más subtítulos adecuadamente diseñados.
Peticiones E, MS, MO y Fam	TECNOE	Tecnología y recursos para la enseñanza y desarrollo del sordo
Peticiones E, MS, MO y Fam	TUTOR	Necesidad de tutorías
Peticiones E, MS, MO y Fam	TLO	Terapia lenguaje oral
Percepciones de egresados Sordos.	AÑPER	Entre 5 y 10 años de pérdida en iniciar el estudio de preparatoria
Percepciones de egresados Sordos.	FIO	Falta de integración escolar con estudiantes oyentes.
Percepciones de egresados Sordos.	MDE	Más avance en educación de Sordos en países Europeos y Estados Unidos

Percepciones de egresados SACA Sordos. Satisfacción alta por sus logros académicos

Propuestas padres de familia PES Prácticas empresariales en tercer año de Secundaria

A continuación explicamos y justificamos nuestro sistema categorial final que está estructurado en los indicadores con que construimos nuestros cuestionarios para las entrevistas (ver tabla 2).

#### **3.10.3.1.3. 1. Respuesta educativa**

Entendemos que la respuesta educativa a los sordos es una intervención en su contexto educativo de acuerdo a la valoración de las necesidades de su contexto general. Es decir, la respuesta educativa es una intervención posterior a la evaluación de su situación educativa y social. Desglosada en seis códigos que mostraremos en las siguientes páginas. Son tres áreas o campos de acción que incorporamos en esta categoría: **(1)** políticas gubernamentales hacia la educación del sordo, **(2)** servicios educativos y efectividad de los mismos para los alumnos sordos **(3)** procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula con sordos. A continuación definimos estas áreas y los indicadores que incluimos en cada una de ellas.

### **3.10.3.1.3. 1.1. Primera área e indicadores de la categoría respuesta educativa para alumnos sordos de Jalisco (México)**

*Políticas gubernamentales hacia la educación de sordo.*

Nos referimos a las tendencias políticas hacia la educación inclusiva del Estado de Jalisco que son aceptadas y en ocasiones cuestionadas. Esta área mantiene una relación estrecha con la calidad de la respuesta educativa para los sordos ya que las políticas gubernamentales influyen en la normativa educativa. Para estudiar este indicador nos basamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) con que diseñamos nuestros cuestionarios, en el segundo *apartado de la dimensión de contexto: Determinación del status de la comunidad*, subapartado 2.1, 2.2 y 2.3 donde analizamos la estadísticas de la densidad de población sorda de Jalisco, su acceso a la escuela y nivel socioeconómico promedio. En esta primera área, también investigamos las creencias, actitudes y valores gubernamentales de educación especial para intervenir en las demandas y necesidades de los sordos, por ejemplo, estudiamos la percepción de algunas entidades representativas para la discapacidad sobre quién es una persona Sorda y los apoyos educativos y laborales que existen para el sordo.

### **3.10.3.1.3. 1.2. Segunda área e indicadores de la categoría respuesta educativa para alumnos sordos de Jalisco (México)**

*Servicios educativos y su efectividad.*

Un servicio educativo es una serie de actividades que organiza una entidad con el objetivo de satisfacer las demandas de los centros educativos y las necesidades del alumnado. En

educación de sordos, participan diferentes actores como son los profesionales de educación especial incorporados a instituciones, que reciben un salario por su servicio, o bien voluntarios. Con la finalidad de estudiar este apartado nos basamos en el marco de referencia del modelo evaluativo de Stufflebeam (1987) con que diseñamos nuestros cuestionarios. Para efectos de estudiar los servicios educativos y la efectividad de los mismos, nos interesó estudiar la dimensión del insumo (apartado 4.3.8.). En esto apartado y sus respectivos subapartados, estudiamos los objetivos educativos de la institución, la factibilidad del logro de estos objetivos y las estrategias para alcanzar dicho logro. Nos interesó analizar qué estrategias han desarrollado de forma alternativa, por ejemplo, vimos que el agrupamiento de estudiantes sordos es una estrategia interna de la escuela CAM Sabino. Fue también de nuestro interés estudiar los gastos que para la escuela implica mantener estas estrategias y qué ganancias educativas observan en sus estudiantes aplicando dichas estrategias. Otros indicadores fueron la revisión bibliografía de sus guías, con una tendencia hacia la instrucción en educación bilingüe y el entrenamiento requerido por los profesores para la implementación del programa. Por ejemplo, investigamos si existía un perfil de formación para los profesores oyentes que imparten instrucción a estudiantes sordos. Finalmente, investigamos dos últimos indicadores: las opiniones de estudiantes sordos, padres y maestros Sordos y oyentes hacia los servicios educativos para los sordos, por una parte y, por otra, el plan con que los profesionales de sordos aplican y evalúan una estrategia, por ejemplo, cómo evalúan los talleres laborales dentro de la secundaria.

### **3.10.3.1.3.1.3. Tercera área e indicadores de la respuesta educativa para alumnos sordos de Jalisco (México)**

#### *Proceso de enseñanza-aprendizaje.*

. Entendemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje es el espacio en el cual el alumno es el constructor de su aprendizaje y el profesor es el facilitador y andamiador de estos procesos de aprendizaje. La actividad constructiva del alumno es un elemento mediador entre la conducta del profesor y los resultados del aprendizaje del alumno (Coll y Marchesi, 1992). Nuestros resultados indicaron que era necesario incluir al proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la categoría de respuesta educativa. Para ello, nos basamos en los indicadores del proceso y del producto del modelo de Stufflebeam (1987) como marco de referencia para el estudio de los talleres impartidos para los estudiantes sordos del Estado de Jalisco (México). De esta forma, en la dimensión del proceso, primer indicador, nos centramos en intentar identificar las fuentes potenciales de error dentro del centro que estudiamos, por ejemplo, el indicador 1.1: Observar las relaciones interpersonales del equipo y estudiantes. En nuestro caso de estudio, investigamos mediante las entrevistas y registros observacionales la relación entre maestros, profesores y alumnos. El indicador 1.2. fue fundamental. Se trata del canal de comunicación que emplean para la comunicación con los alumnos sordos. En los resultados observamos que es la lengua de signos LSM como estrategia comunicativa principal para la instrucción del currículum. Por otra parte, dentro de la respuesta educativa incluimos al indicador 1.5 de la dimensión del proceso. Es decir, la adecuación de los recursos en instalación de materiales, equipo y tiempo.

En base al análisis progresivo de los resultados de esta categoría de respuesta educativa, presentamos sus códigos definitivos.

### **3.10.3.1.3.2. Códigos de la categoría Respuesta Educativa**

#### **1.- Código: AES**

Significado de las siglas: Agrupamiento de estudiantes sordos.

Descripción: Este código significa la conformación de las aulas exclusivas de estudiantes sordos.

Indicadores del código: El motivo para proponer este código de la categoría Respuesta Educativa se basa en los resultados de nuestros registros observacionales y de la dimensión *Insumo* del marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) en el indicador 1.3. Estrategias para el logro de los objetivos. 1.4. Conservación de las estrategias alternativas 1.5. La fundamentación teórica que manejan para agrupar a los sordos en aulas exclusivas y el indicador 1.6, las características para lograr este agrupamiento dentro del aula. AES lo codificamos por primera vez en el tercer sistema categorial.

#### **2.- Código: EVME**

Significado de las siglas: Evidencias de mejora de la educación especial

Descripción: Cambios positivos para la educación de los sordos. Incluimos documentos, estadística, declaraciones y logros académicos de los sordos.

Indicadores del código: Retomamos este código de nuestro segundo sistema categorial. Este código se conforma de diversos indicadores de las cuatro dimensiones del modelo CIPP (1987) empleado como marco de referencia para la construcción de cuestionarios en esta investigación. En la dimensión del contexto incorporamos los siguientes indicadores: **1.1** programas de formación laboral, **1.2** visitas a los tres centros elegidos de estudio, **1.2.1**



revisión bibliográfica y **1.2.1** asesores externos del programa formación para el trabajo (entrevistas), **3.1** ejecución real vs deseada, **3.3** leyes de educación inclusiva. **3.3.2** guías para el manejo del programa formación para el trabajo, **3.3.3** calendario escolar, **3.3.3.1** presupuesto escolar, **3.3.3.2** contratos con instituciones externas, **3.3.3.3** planes de trabajo, **3.3.3.4** desempeño de los alumnos en el programa, **3.3.3.5** actitudes de los alumnos hacia la escuela y programa. **3.3.3.6** reprobación, **3.3.3.7** deserción.

Nuestros primeros resultados de análisis requirieron incorporar nuevos indicadores tales como el código *EVME* de las dimensiones del insumo y producto del mismo modelo. Los indicadores del insumo que conforma esta categoría son: **1.1.** objetivos establecidos operacionalmente, **1.2** factibilidad de logro de los objetivos, **1.3.** estrategias para el logro de los objetivos, **1.4.** conservación de estrategias alternativas **1.8.** entrenamiento requerido para la implementación del programa **1.9.** optimización del uso del personal, instalaciones y equipo existente. **1.10.** actitud, conocimiento de estudiantes, padres y maestros hacia una estrategia en particular, **1.11.** plan de aplicación y evaluación de la estrategia. De la dimensión del proceso de marco de referencia del modelo CIPP, empleamos los siguientes indicadores para construir la categoría *Evidencias de Mejora*: **1.1.** relaciones interpersonales del equipo y estudiantes **1.2** . canales de comunicación, **1.3.** logística del programa **1.4.** acuerdo sobre los propósitos del programa, **1.5.** adecuación de los recursos, **1.5.1.** instalaciones y materiales, **1.5.2.** equipo tecnológico e infraestructura y **1.5.3.** tiempo. Finalmente, de la dimensión del **producto**, incorporamos los siguientes indicadores: **1.3.1** interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso. **1.3.2** evaluación del logro tanto instrumental (intermedio) como consecuente (terminal).

### **3.- Código: BEXE**

Significado de las siglas: Bajas expectativas externas hacia la educación de los sordos.

Descripción: Declaración de inconsistencias para la educación de los sordos y para su incorporación al trabajo.

Indicadores del código: Este código se conforma de diversos indicadores de las cuatro dimensiones del modelo CIIP (1987) empleado como marco de referencia para la construcción de cuestionarios en esta investigación. De la dimensión del contexto, del indicador **3.1.** ejecución real vs deseada. De la dimensión del proceso, el indicador **1.10.** actitud, conocimiento de estudiantes, padres y maestros hacia una estrategia en particular. De la dimensión del producto, incorporamos el indicador **1.3.1.** interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso.

#### **4.- Código: BIBI**

Significado de las siglas: Instrucción bilingüe-bicultural dentro del aula.

Descripción: Instrucción del currículum en lengua de signos como lengua primera (L1) e instrucción del español escrito como lengua visual (L2) y el resto de lenguas que sea posible.

Indicadores del código: Este código se conforma de diversos indicadores de las cuatro dimensiones del modelo CIPP (1987) empleado como marco de referencia para la construcción de cuestionarios en esta investigación. De la dimensión del contexto incorporamos los siguientes indicadores: **1.2.1.** revisión bibliográfica, **2.3.** tendencias políticas y educativas Jalisco (México) hacia la educación inclusiva, **2.4.1.** valores, **2.4.2.** creencias y **2.4.3.** actitudes. De la dimensión del insumo, empleamos los siguientes indicadores: **1.1.** objetivos establecidos operacionalmente, **1.3.** estrategias para el logro de los objetivos, **1.4.** conservación de estrategias alternativas, **1.5.** costo beneficio potencial de diversas estrategias, **1.6.** características de la operación, **1.7.** fundamentación teórica de las estrategias, **1.8.** entrenamiento requerido para la implementación del programa, **1.10.** actitud, conocimiento de estudiantes, padres y maestros hacia una estrategia en particular, **1.11.** plan de aplicación y

evaluación de la estrategia. De la dimensión del proceso, empleamos las siguientes categorías: **1.2.** canales de comunicación, **1.3.** logística del programa, **1.4.** acuerdo sobre los propósitos del programa. BEXE aparece por primera vez en este tercer sistema categorial.

#### **5.- Código: TPA**

Significado de las siglas: Tendencias políticas aceptadas hacia la educación inclusiva.

Descripción: Expresiones de valoración crítica positiva hacia las normativas educativas.

Indicadores del código: Retomamos este código de nuestro segundo sistema categorial e incorporamos más indicadores para su análisis. Este código se conforma de la dimensión del contexto del modelo CIPP (1987) empleado como marco de referencia para la construcción de cuestionarios en esta investigación. En el indicador **2.3.** Tendencias políticas y educativas Jalisco (México) hacia la educación inclusiva, subindicadores **2.4.1.** Valores **2.4.2.** Creencias **2.4.3.** Actitudes.

#### **6. Código: TPC**

Significado de las siglas: Tendencias políticas cuestionadas hacia la educación inclusiva.

Descripción: Expresiones de valoración crítica negativa hacia las normativas educativas.

Indicadores del código: Retomamos este código de nuestro segundo sistema categorial e incorporamos más indicadores para su análisis. Este código se conforma de diversos indicadores de las dimensiones del modelo CIPP (1987) empleado como marco de referencia para la construcción de cuestionarios en esta investigación. El código TPC se integra por la dimensión del insumo, indicadores: **1.5.** Costo beneficio potencial de diversas estrategias. **1.10.** Actitud, conocimiento de estudiantes, padres y maestros hacia una estrategia en particular. De

la dimensión del proceso, el indicador **1.3.1.** Interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso.

#### **3.10.3.1.3.3. Segunda Categoría: Competencias docentes del maestro Sordo**

Las competencias docentes del maestro Sordo las entendemos como la suma progresiva y abierta de conocimientos y habilidades que dentro y fuera del aula, proporciona al alumno sordo. Es decir, basándonos en un marco social y constructivista, el maestro Sordo favorece en el alumno sordo sus procesos de aprendizaje tanto de habilidades como de conocimientos con la finalidad de acompañarle a movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema. Estas competencias son de lengua y comunicación, del eje de formación de valores y vida activa además de diferentes habilidades como la planeación, ideación, secuenciación y abstracción relacionadas a la resolución de problemas matemáticos. Retomamos esta categoría y sus códigos de nuestro primer y segundo sistema categorial de análisis.

#### **1.- Código: MHV**

Significado de las siglas: Maestro Sordo como modelo de hábitos y valores

Descripción: El maestro Sordo colabora de forma importante en la instrucción ética, cívica y de motivación al logro académico del niño sordo y su familia. Fundamenta este rol respaldado en su trayectoria académica en la que concluyó los estudios universitarios venciendo y sobreponiéndose a las carencias de apoyos de comunicación. Es un líder innato en la instrucción del orden y disciplina como medios para lograr los objetivos académicos y personales. Es así que desempeña un papel preponderante en el desarrollo psicológico,

cognitivo y social del niño sordo. Este código se refiere a que el maestro sordo facilita competencias para la formación integral, educación para la vida activa y educación para la igualdad.

Indicadores del código: Este código se conforma de diversos indicadores de las dimensiones del modelo CIIP (1987) empleado como marco de referencia para la construcción de cuestionarios en esta investigación. Dimensión del insumo, indicador **1.10**. Actitud, conocimiento de estudiantes, padres y maestros hacia una estrategia en particular. La dimensión del proceso, indicadores **1.1**. relaciones interpersonales del equipo y estudiantes **1.5**. adecuación de los recursos, **1.5.1**. instalaciones y materiales, **1.5.2**. equipo. **1.5.3**. tiempo. La dimensión de producto, indicador **1.3.1**. interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso.

## **2.- Código: MSLS**

Significado de las siglas: Maestro Sordo, líder en la formación de la lengua de signos

Descripción: El maestro Sordo es un docente que mediante el manejo e instrucción de la lengua de signos como lengua materna (L1) y lengua creativa, Apoya la enseñanza del currículum diseñado para alumnos oyentes mediante la su ejemplificación en lengua de signos.

**Indicadores del código:** Este código se conforma de diversos indicadores de las dimensiones del modelo CIIP (1987) empleado como marco de referencia para la construcción de cuestionarios en esta investigación. En la dimensión del proceso, consideramos al indicador **1.2**. canales de comunicación y la dimensión del producto, indicador **1.3.1**. interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso.

### 3- Código: MEC

Significado de las siglas: Maestro Sordo, importante figura en la enseñanza del español escrito y comprensión matemática.

Descripción: Este código significa que el maestro Sordo favorece el desarrollo semántico, gramatical y matemático del niño sordo.

Indicadores del código: Este código se conforma de diversos indicadores de las dimensiones del modelo CIIP (1987) empleado como marco de referencia para la construcción de cuestionarios en esta investigación. En la dimensión del insumo, indicadores **1.3.** estrategias para el logro de los objetivos, **1.4.** conservación de estrategias alternativas, **1.6.** Características de la operación, **1.7.** Fundamentación teórica de las estrategias, **1.8.** Entrenamiento requerido para la implementación del programa. En la dimensión del proceso, indicadores **1.1.** relaciones interpersonales del equipo y estudiantes y **1.2.** Canales de comunicación.

#### **3.10.3.1.3.4. Tercera categoría: Opiniones laborales y educativas de personas sordas**

A continuación explicamos los tres códigos de esta categoría.

#### **Código: PI**

Significado de la sigla: Preparación insuficiente

Indicadores del código: Codificamos PI por primera vez en este tercer sistema categorial. Se relaciona con las fallas en la educación del sordo que le condicionan a deficiencias en su inclusión laboral. Retomamos este código de nuestro primer sistema categorial *percepción y situación de los egresados del Sordos*, código textual *siete consideran que su formación fue insuficiente y que los talleres deben optimizarse en función de proporcionarles herramientas para lograr con éxito la preparatoria*. Este código lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores **2.1.** Población sorda en Jalisco. Dimensión del producto, indicador **1.3.1.** Interpretaciones

racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso.

**Código: MOL**

Significado de la sigla: Mejora en la oferta laboral de Jalisco

Descripción: Se refiere a un incremento de oportunidades laborales para los sordos del Estado de Jalisco.

Indicador: Este código aparece por primera vez en este tercer sistema categorial. Lo retomamos de nuestro segundo sistema categorial, código APPFT: Aspectos positivos del PFT. Lo complementamos con nuestros resultados ya que observamos que el programa PFT ha impactado positivamente en una mayor apertura de las empresas locales para la inclusión de los alumnos con discapacidad.

**Código: FAPE**

Significado de la sigla: Falta de presupuesto para optimizar los talleres y recursos para los mismos

Indicadores del Código: Dimensión del insumo, indicadores **5.-** Adecuación de los recursos, **5.1.** Instalaciones y materiales, **5.2.** Equipo y **5.3.** Tiempo.

**3.15.4. Cuarta categoría: peticiones MS, MO egresados al poder ejecutivo**

A continuación explicamos los diez códigos obtenidos en esta categoría.

**Código: MALC**

Significado de la sigla: Mejor enseñanza de matemáticas, lógica y civismo.

Proponemos al código MALC en base a nuestro segundo sistema categorial Código FCE (falta de conocimiento de español)

Con el código FCE nos referimos a la percepción de los sordos de un nivel general de lectoescritura bajo. De nuestro primer sistema categorial retomamos la categoría limitantes de la persona sorda, código fallas en la lectoescritura. También, retomamos de nuestro segundo sistema categorial al código DIT LSM, que significa demanda de la instrucción temprana de la Lengua de Señas Mexicana (LSM). Los participantes comentan que los contenidos de Matemáticas, lógica y civismo, principalmente, durante la educación básica deben impartirse en LSM, de lo contrario no son de aprendizaje significativo para los sordos. El código PMES (propuestas de mejora educativa del egresado Sordo estudiante de preparatoria) agrega valor a la propuesta del código MALC.

Finalmente, el código MALC lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores 2.1 Población Sorda en Jalisco. Dimensión del producto, indicador 1.3.1 Interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso.

### **Código: PTE**

Significado de la sigla: Petición de talleres especializados e infraestructura.

El código PTE lo retomamos de nuestro segundo sistema categorial, código **PORT:** Optimización de recursos para los talleres

Se refiere a la petición del CAM Sabino para contar con recursos en los talleres que imparte a los sordos. De nuestro primer sistema categorial, retomamos la categoría *necesidades* en el código *textual renovación de material electrónico de apoyo para la enseñanza, la inclusión de un maestro Sordo como modelo dentro del Centro, la presencia de un audiólogo en el Centro, y recursos materiales para los talleres*. El código PORT lo fundamentamos en el marco de



referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores **2.1** Población sorda en Jalisco. Dimensión del producto, indicador **1.3.1** Interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto, insumo y proceso.

**Código: ITS**

Significado de la sigla: Incorporación temprana a la lengua de signos.

Indicadores del código: Retomamos este código de nuestro segundo sistema categorial, código *PMES: Propuestas de mejora educativa del egresado Sordo estudiante de preparatoria*. Este código lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores 2.1 Población sorda en Jalisco. Dimensión del producto, indicador 1.3.1 Interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto e insumo.

**Código: BEC**

Significado de la sigla: BECAS

Indicadores del código: Retomamos este código de nuestra segunda sistema categorial, código BEC. Para este tercer sistema categorial conservamos la estructura e indicadores de este código.

**Código: MMS**

Significado de la sigla: Más maestros Sordos

Indicadores del código: Retomamos este código de nuestro segundo sistema categorial. Fundamentamos a este código en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores **2.1**. Población sorda en Jalisco. Dimensión del producto,

indicador **1.3.1.** Interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto e insumo.

**Código: TECNOE**

Significado de la sigla: Tecnología y recursos para la enseñanza y desarrollo del sordo

Indicadores del código: Este código lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo

CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores **2.1.** Población sorda en Jalisco.

Dimensión del producto, indicador **1.3.1.** Interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto e insumo.

**Código: MOLS**

Significado de la sigla: Maestros oyentes con conocimiento de lengua de señas

Indicadores del código: Este código lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo

CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores **2.1.** Población sorda en Jalisco.

Dimensión del producto, indicador **1.3.1.** Interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto e insumo.

**Código: ESGRA**

Significado de la sigla: Enseñanza del Español escrito y su gramática.

Indicadores del código: Este código lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo

CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores **2.1.** Población sorda en Jalisco.

Dimensión del producto, indicador **1.3.1.** Interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto e insumo.

**Código: SP**

Significado de la sigla: Salarios a profesionistas

Descripción: Este código es de primera aparición en este tercer sistema categorial y se refiere del derecho y necesidad de remuneración a profesionistas que auxilien a los sordos.

Indicadores del código: Este código lo fundamentamos en el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) dimensión de contexto, indicadores **2.1**. Población sorda en Jalisco. Dimensión del producto, indicador **1.3.1** Interpretaciones racionales de los resultados, utilizando información de la evaluación de contexto e insumo.

### **Código: INPED**

Significado de la sigla: Intérpretes pedagógicos

Indicadores del código: Retomamos este código de nuestro segundo sistema categorial, código *FAEI, Falta de apoyos económicos para intérpretes*. Empleamos los mismos indicadores del código. En este tercer sistema categorial agregamos que los participantes demandan intérpretes con formación pedagógica para facilitar en el estudiante sordo el acceso al currículum.

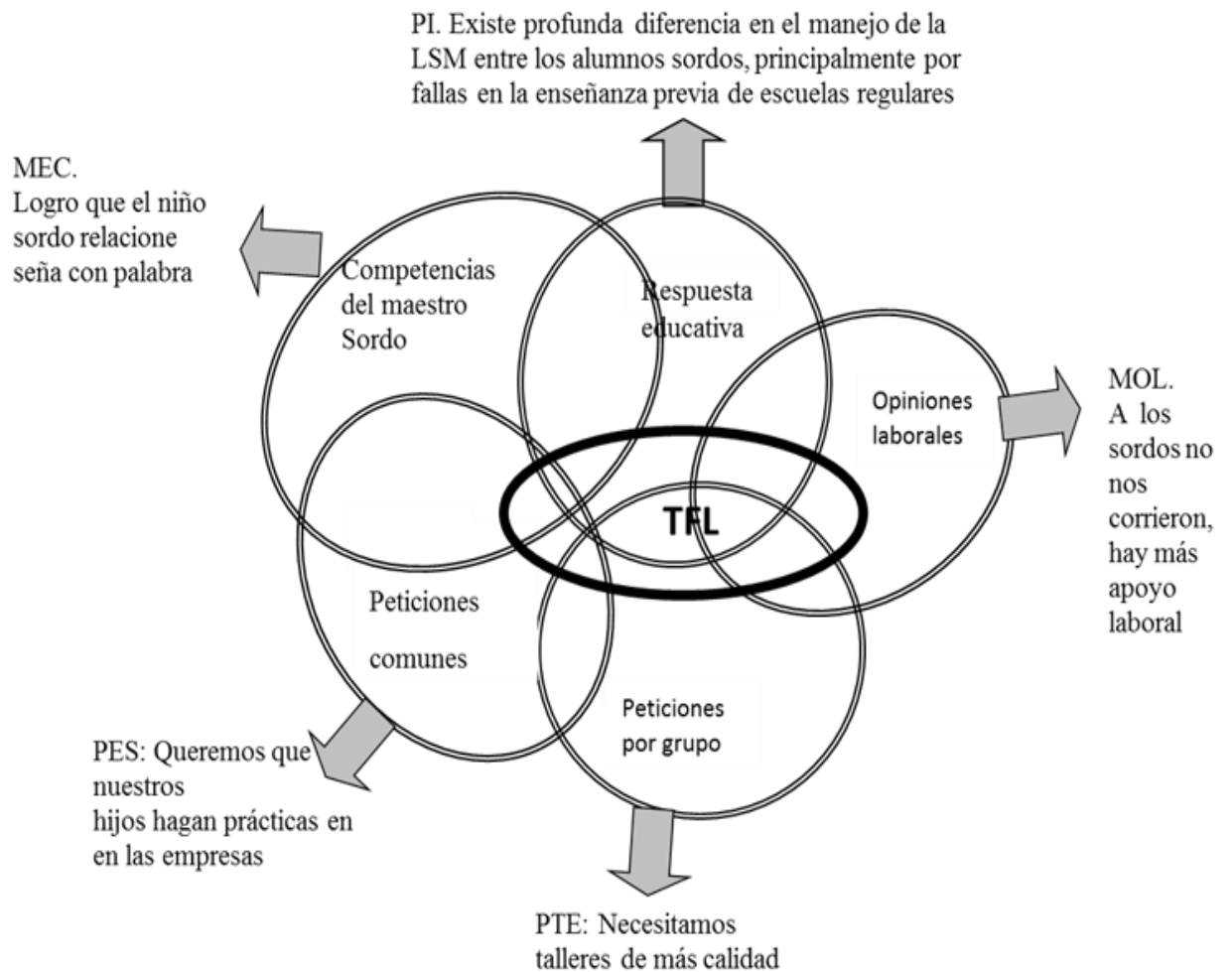
### **3.10.3.1.5. Quinta Categoría: Propuestas comunes entre egresados y padres de familia**

**PES:** Prácticas empresariales en tercer año de escuela secundaria

Para aportar mayor claridad sobre la estructura de nuestro sistema categorial final, en la siguiente figura mostramos cómo estas categorías operan de forma cooperativa con el objetivo de estudiar y describir los cinco ejes centrales del sistema categorial final. Estos ejes son: (1.). Respuesta educativa de la escuela CAM Sabino Cruz y respuesta educativa del Estado de Jalisco (México), (2.). Opiniones laborales de los sordos, (3.). Peticiones para el beneficio de la educación del sordo por grupos específicos sordos y oyentes, (4.). Peticiones comunes de los grupos y (5.). Las competencias del maestro Sordo. Todas las categorías coinciden en el engranaje general del estudio de los talleres de formación laboral. Construimos este sistema anticipando la posibilidad de confirmar o descartar H1, H2 y H3 (ver apartado 3.4). Así

también, nuestro sistema categorial final aporta confiabilidad al estudio debido a su construcción meticulosa y gradual fundamentada por dos instrumentos que son el programa informático QDA Miner Lite y los indicadores desarrollados bajo el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987). Consideramos que este sistema es de alto alcance metodológico ya que favorece el cumplimiento de los objetivos generales y específicos de la investigación (ver apartado 3.5).

### Representación gráfica del sistema categorial final con ejemplificación de códigos



### **3.11. Conclusión**

Se trata de un estudio mixto de cinco años de investigación en los centros de educación especial que imparten los talleres de formación laboral (TFL) a estudiantes sordos en el Estado de Jalisco (México). El objetivo principal es analizar la situación actual de los TFL dirigidos a los estudiantes sordos y realizar posibles propuestas para su optimización. Seleccionamos una muestra de setenta participantes. Metodológicamente aplicamos dos modelos complementarios entre sí. En primer lugar diseñamos y aplicamos cuestionarios basados en el marco de referencia de Stufflebeam (1987) del modelo Contexto-Insumo-Proceso y Producto (CIPP). En base a estos cuestionarios, realizamos entrevistas semidirigidas y grupos focales. Trascibimos la información recogida. Posteriormente, utilizamos el programa QDA Miner Lite para el análisis de resultados cualitativos. Realizamos treinta y tres propuestas de sistemas categoriales y mostramos la evolución de estos sistemas hasta definir nuestro sistema categorial final determinado por aquellos veinte y tres códigos con una frecuencia superior al 8,20% de nuestro análisis. En base a este sistema categorial final y a la distribución de la frecuencia de sus códigos, estudiamos los resultados de la investigación.

## **CAPÍTULO 4**

### **Resultados**



#### **4.1. Presentación**

Este capítulo está dividido en cuatro secciones. La primera de ellas muestra la gráfica general de las demandas más frecuentes de los participantes, esto es, los códigos más frecuentes en el análisis de nuestro sistema categorial final con el programa informático QDA Miner Lite. En la segunda sección, analizamos de forma separada la frecuencia de códigos de cada categoría de nuestro sistema. Estudiamos el caso de los dos grupos focales que aplicamos ya que era de nuestro interés encontrar cuáles eran las demandas específicas de los egresados Sordos del CAM Sabino y maestros Sordos de diversas instancias. En el tercer apartado mostramos los resultados del análisis del contexto de los tres centros que estudiamos: el CAM Sabino Cruz, el Centro de Integración Laboral Benito Juárez y el CAM 8 Benito Juárez. Profundizamos en el estudio de la dimensión del insumo con que cuenta el CAM Sabino Cruz. Mostramos los resultados de este análisis. Finalmente, en la cuarta sección, mostramos nuestra propuesta de escuela de educación básica especializada para sordos con residencia y vinculada a un centro autosustentable, misma que corresponde a la valoración del proceso del modelo CIPP y que planteamos como posible programa para el CAM Sabino Cruz y otras escuela en condiciones similares.

#### **4.2. Resumen**

Presentamos los resultados de la complementación del programa QDA Miner Lite y los instrumentos de cuestionarios basados en el modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) para describir las necesidades y fortalezas de los TFL del Centro de Atención Múltiple CAM Sabino Cruz de Jalisco (México). Observamos que el CAM Sabino mantiene objetivos operacionales mediante ocho estrategias., La infraestructura y recursos humanos y materiales son insuficientes a pesar de que aplica estrategias como la maximización de recursos. Detectamos cinco niveles de

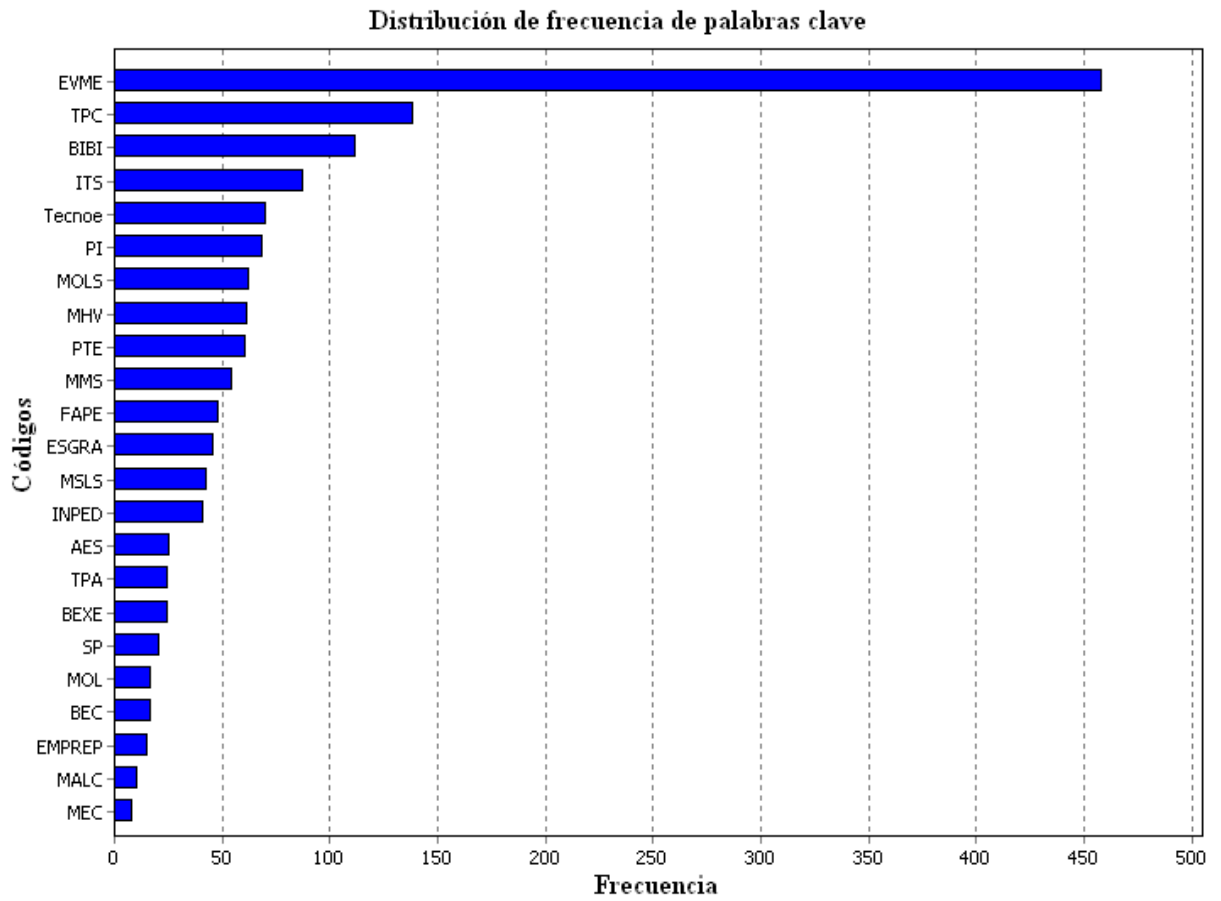


necesidades donde destacan la optimización de los talleres de formación laboral para los sordos del CAM tipo 1 y el CAM tipo 2 (ver apartado 2.4.4) y la revisión de las políticas de educación especial. Presentamos nuestra propuesta de escuela de sordos con residencia vinculada a un centro autosustentable.

### **4.3. Gráficas generales de nuestra investigación por distribución de frecuencia con el programa QDA Miner Lite**

En las siguientes páginas presentamos la figura 16 que muestra las diecisiete categorías de mayor frecuencia de las entrevistas de los setenta participantes del estudio. Las figuras 17, 18, 19 y 20 explican los códigos de mayor frecuencia por categoría. Las figuras 21 y 22, explican el análisis específico de los códigos más frecuentes de los dos grupos focales.

**Figura 16 Gráfica general de frecuencia de códigos**



**Tabla 16 Datos de la gráfica general de frecuencia de códigos.**

<i>Categoría</i>	<i>Código</i>	<i>Descripción</i>	<i>Cuenta</i>	<i>% Códigos</i>	<i>Casos</i>	<i>% Casos</i>
<i>Respuesta Educativa</i>	<i>AES</i>	<i>Agrupamiento de alumnos Sordos</i>	26	1,70%	14	28,60%
<i>Respuesta Educativa</i>	<i>EVME</i>	<i>Evidencias de mejora en educación de estudiantes sordos.</i>	459	30,10%	47	95,90%

<i>Respuesta Educativa</i>	<i>TPC</i>	<i>Tendencias políticas y educativas nacionales cuestionadas hacia la educación inclusiva.</i>	<i>139</i>	<i>9,10%</i>	<i>23</i>	<i>46,90%</i>
<i>Respuesta Educativa</i>	<i>BIBI</i>	<i>Importancia de la educación bilingüe-bicultural.</i>	<i>112</i>	<i>7,30%</i>	<i>25</i>	<i>51,00%</i>
<i>Respuesta Educativa</i>	<i>TPA</i>	<i>Políticas educativas nacionales aceptadas hacia la educación especial</i>	<i>25</i>	<i>1,60%</i>	<i>5</i>	<i>10,20%</i>
<i>Respuesta Educativa</i>	<i>BEXE</i>	<i>Bajas expectativas externas</i>	<i>25</i>	<i>1,60%</i>	<i>11</i>	<i>22,40%</i>
<i>Funciones del Maestro Sordo</i>	<i>MHV</i>	<i>Maestro Sordo, educación en valores y hábitos</i>	<i>62</i>	<i>4,10%</i>	<i>8</i>	<i>16,30%</i>
<i>Funciones del Maestro Sordo</i>	<i>MSLS</i>	<i>Maestro Sordo líder en la trasmisión de LSM</i>	<i>43</i>	<i>2,80%</i>	<i>12</i>	<i>24,50%</i>
<i>Funciones del Maestro Sordo</i>	<i>MEC</i>	<i>Maestro Sordo participante necesario en la enseñanza del español escrito y comprensión matemática.</i>	<i>9</i>	<i>0,60%</i>	<i>4</i>	<i>8,20%</i>
<i>Opiniones</i>	<i>PI</i>	<i>Preparación</i>	<i>69</i>	<i>4,50%</i>	<i>18</i>	<i>36,70%</i>

<i>laborales y educativas de personas sordas</i>		<i>insuficientes</i>				
<i>Opiniones laborales y educativas de personas sordas</i>	<i>MOL</i>	<i>Mejora de la oferta laboral en Jalisco</i>	<i>17</i>	<i>1,10%</i>	<i>11</i>	<i>22,40%</i>
<i>Opiniones laborales y educativas de personas sordas</i>	<i>FAPE</i>	<i>Falta de presupuesto para optimizar los talleres y limitantes de la escuela</i>	<i>49</i>	<i>3,20%</i>	<i>9</i>	<i>18,40%</i>
<i>Peticiones MS, MO egresados al Poder Ejecutivo</i>	<i>INPED</i>	<i>Intérpretes con conocimiento pedagógico y salarios para ellos.</i>	<i>42</i>	<i>2,80%</i>	<i>14</i>	<i>28,60%</i>
<i>Peticiones MS, MO egresados al Poder Ejecutivo</i>	<i>MALC</i>	<i>Mejor enseñanza de matemáticas, lógica y civismo</i>	<i>11</i>	<i>0,70%</i>	<i>5</i>	<i>10,20%</i>
<i>Peticiones</i>	<i>PTE</i>	<i>Propuesta de talleres</i>	<i>61</i>	<i>4,00%</i>	<i>14</i>	<i>28,60%</i>

<i>MS, MO egresados al Poder Ejecutivo</i>		<i>especializados e infraestructura</i>				
<i>Peticiones MS, MO egresados al Poder Ejecutivo</i>	<i>ITS</i>	<i>Incorporación temprana de la Lengua de Señas.</i>	<i>88</i>	<i>5,80%</i>	<i>14</i>	<i>28,60%</i>
<i>Peticiones MS, MO egresados al Poder Ejecutivo</i>	<i>BEC</i>	<i>Becas para continuar estudiando</i>	<i>17</i>	<i>1,10%</i>	<i>11</i>	<i>22,40%</i>
<i>Peticiones MS, MO egresados al Poder Ejecutivo</i>	<i>MMS</i>	<i>Más maestros Sordos capacitados para instrucción LSM de niños, maestros oyentes y familias</i>	<i>55</i>	<i>3,60%</i>	<i>15</i>	<i>30,60%</i>
<i>Peticiones MS, MO egresados al Poder Ejecutivo</i>	<i>Tecnoe</i>	<i>Tecnología y recursos para la enseñanza y desarrollo del sordo</i>	<i>71</i>	<i>4,70%</i>	<i>15</i>	<i>30,60%</i>
<i>Peticiones</i>	<i>MOLS</i>	<i>Maestros oyentes con</i>	<i>63</i>	<i>4,10%</i>	<i>10</i>	<i>20,40%</i>

<i>MS, MO egresados al Poder Ejecutivo</i>		<i>conocimiento de la Lengua de Señas y de lingüística</i>				
<i>Peticiones MS, MO egresados al Poder Ejecutivo</i>	<i>ESGRA</i>	<i>Enseñanza del español escrito y su gramática</i>	<i>46</i>	<i>3,00%</i>	<i>10</i>	<i>20,40%</i>
<i>Peticiones MS, MO egresados al Poder Ejecutivo</i>	<i>SP</i>	<i>Petición de salarios a profesionistas</i>	<i>21</i>	<i>1,40%</i>	<i>7</i>	<i>14,30%</i>
<i>Propuestas comunes entre egresados y padres de familia</i>	<i>PES</i>	<i>Prácticas empresariales en tercer año de Secundaria</i>	<i>16</i>	<i>1,00%</i>	<i>4</i>	<i>8,20%</i>

### **Interpretación (figura 16 tabla 16)**

Observamos una mayor presencia del código **EVME**, con una frecuencia de aparición de los códigos del 30,10% y un 95.90% en todos los casos analizados. Estas evidencias de mejora relacionan a una mayor inclusión educativa y apoyo a la educación bilingüe Estado de Jalisco. Registramos a ciento sesenta y cuatro egresados sordos del CAM Sabino, estudiando en

preparatoria, dentro de diferentes centros. Por otra parte, existe un trabajo cooperativo entre profesores Sordos y oyentes, así como el programa Bilingüe-Bicultural dentro del Estado. Actualmente, ha iniciado la primera licenciatura universitaria estatal en proyecto bilingüe que oferta “Integración de la Comunidad Sorda”, dentro de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Proyecto apoyado y avalado por el Consejo Estatal para la Atención e Inclusión de las Personas con Discapacidad (COEDIS). Existen evidencias de mejoras en educación, sin embargo, no son suficientes. El segundo código, **TPC**, con una frecuencia de códigos de 9,10% y del 46,90% de los casos del estudio, muestra que los participantes cuestionan las políticas de educación inclusivas en México informando que los profesores oyentes carecen de capacitación y conocimiento de la Lengua de Señas, desconocen las necesidades educativas de la Comunidad Sorda, y, en muchos casos, ni siquiera conocen que existe una Comunidad Sorda y ley que protege su Lengua. Comentan que con la intención de recibir alumnos sordos en aulas regulares, están implementando con fallas la educación inclusiva para los sordos. Por otra parte, también cuestionan los escasos fondos para educación especial, los maestros oyentes expresan su desacuerdo hacia la reforma educativa 2014 que priorizan la inclusión de todos los grupos vulnerables (indígenas, alumnos con discapacidad intelectual, discapacidad motriz y sordera) en aulas regulares. Concluyen que tal parece que existe tristemente una política de desaparición de los Centros de Atención Múltiple dado lo costoso de su financiamiento. Finalmente, los participantes Sordos expresan su desacuerdo hacia el amplio apoyo político destinado a los implantes cocleares. Consideran que es su derecho decidir sobre su condición de persona Sorda y que los implantes cocleares no solucionan el problema profundo social, económico y educativo dentro de la sordera en México. Cuestionan las políticas de inclusión laboral para la persona sorda. Explican que en el ámbito laboral, es necesario vincular las variables educación y trabajo. Demandan más empresas inclusivas pero con posibilidad de crecimiento laboral ya expresan su desacuerdo a vacantes solo de obreros. Comentan que están conscientes que es necesaria una mejor preparación académica y solicitan mayores apoyos y

optimización de proyectos bilingües para la Comunidad Sorda de Jalisco, México. En base a la experiencia educativa y laboral de los participantes, demandan también la enseñanza bilingüe-bicultural con una frecuencia de 7,30% de códigos y del 51% de los casos analizados (tercer código, **BIBI**), demandando la incorporación temprana a la Lengua de Señas (cuarto código, **ITS**, frecuencia de 5,80% de códigos y 28,60% de los casos estudiados) y con mayores apoyos de tecnología y recursos físicos/ humanos para la enseñanza y desarrollo del sordo (quinto código **TECNOE**, con una frecuencia de códigos del 4,70% y del 30,60% de todos los casos). Explican que su preparación hasta el momento, parece insuficiente para su posterior desempeño laboral, que ha sido difícil y doloroso el camino de prepararse académicamente (sexto código, **PI**, frecuencia 6,9% de códigos y 36,70% de los casos). Demandan maestros oyentes con conocimiento en lengua de señas ya que comentan el desconocimiento en el uso de la L1, es una de las causas más frecuentes en el fracaso escolar de los niños sordos (séptimo código, **MOLS**, frecuencia del 1,10% de códigos y del 22,40% de las entrevistas analizadas). Comentan que el maestro Sordo es fundamental en la formación de ética, disciplina y valores del niño sordo dado que mediante su ejemplo como profesionistas sordos, además de su compromiso con el bienestar social, muestran al niño sordo un ejemplo claro de lucha y de motivación al logro (octavo código **MHV** con una frecuencia del 4,10% de códigos y del 16,30% de los casos analizados). Debido a la importancia del maestro Sordo para la instrucción de LSM a padres, niños y maestros oyentes, y apegándose al marco bilingüe, demandan más maestros Sordos (noveno código **MMS**, frecuencia del 3,60% de códigos y del 30,60% de los casos analizados). Para optimizar la educación del sordo, solicitan también talleres más especializados y recursos para los mismos (décimo código **FAPE**, frecuencia del 3,20% de códigos y del 18,40% de incidencia en los casos). Solicitan la optimización de estos talleres a contenidos de mayor utilidad para la preparatoria. Exigen una mejor enseñanza de Español y de gramática (undécimo código **ESGRA**, frecuencia del 3,00% de códigos y del 20,40% de los casos estudiados). Todos los códigos señalados se relacionan con el siguiente código, los

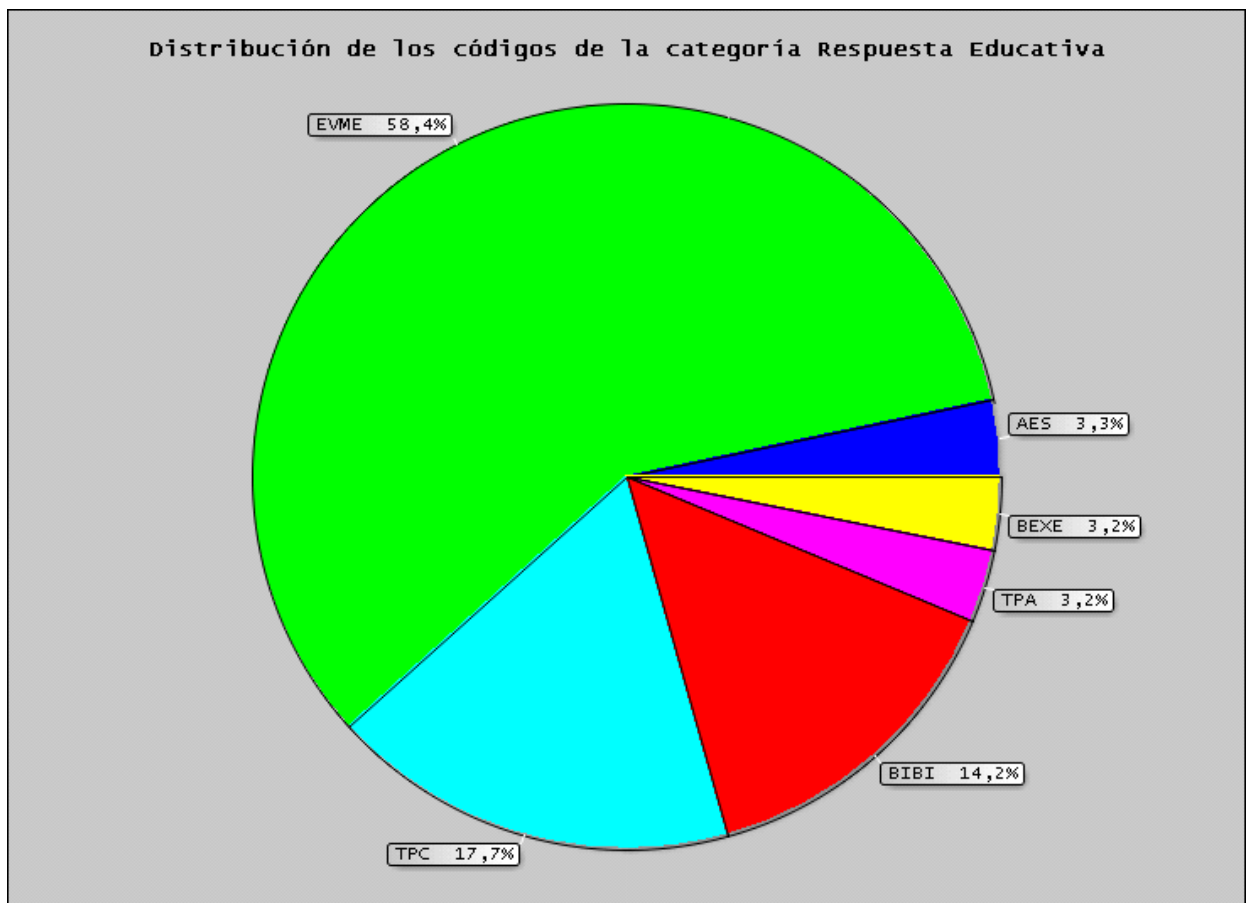


maestros Sordos son líderes en la instrucción de la Lengua de Señas (duodécimo código MSLS, con una frecuencia del 2,80% de códigos y del 24,50% de los casos estudiados), es por este motivo que los consideran necesarios dentro del aula para la instrucción de la lengua de señas. También consideran necesarios a los intérpretes con conocimientos pedagógicos ya que indican que son un puente de comunicación necesaria entre el maestro oyente y el alumno sordo (décimo tercero código, **INPED**, frecuencia del 2,80% de códigos y 28,60% en todos los casos estudiados). Con respecto al aprendizaje dentro del aula, consideran que es un derecho el agrupamiento de sordos ya que indican que al agruparse con pares sordos, comparten y favorecen su aprendizaje además de otras competencias como la social. Seguido, observamos al décimo cuarto código, **TPA** con una frecuencia del 1,60% de códigos en el análisis y del 10,20% de las entrevistas, muestra crítica de valor positivo hacia algunas políticas de educación especial, principalmente hacia la educación bilingüe. Sin embargo, algunos participantes encuentran bajas expectativas externas hacia el desempeño del sordo (décimo quinto código **BEXE**, frecuencia de 1,60% de códigos y del 22,40% de los casos). Encuentran que estas bajas expectativas afectan el bienestar del sordo ya que reciben pocos apoyos tanto de comunicación como económicos. A esta categoría continua la demanda de salarios para profesionales (décimo sexto código **SP**, frecuencia del 1,40% de códigos y del 14,30% de los casos) como lo son salarios para los intérpretes pedagógicos, abogados e ingenieros que les apoyen y proporcionen tutorías. Para continuar sus estudios, demandan becas ya que explican que la pobreza interfiere en los estudios de la mayoría de los estudiantes sordos (décimo séptimo código **BEC**, frecuencia del 1,10% de códigos y del 22,40% de los casos estudiados). En el plano laboral reconocen una mejora de la oferta laboral en el Estado de Jalisco para la discapacidad (décimo octavo código **MOL**, frecuencia del 1,10 % de códigos y del 22,40% de los casos de estudio). También demandan prácticas empresariales para los alumnos sordos en tercero de escuela secundaria (décimo noveno código **PES**, frecuencia del 1,00% de códigos y del 8,20% de los casos) que sirvan como experiencia y referencia en el caso de que deseen

trabajar mientras estudian. En estas mejoras educativas, exigen una mejor enseñanza de matemáticas, lógica y civismo ya que indican que el estudiante sordo muestra menores competencias en estas áreas ya que no existen señas estandarizadas para las mismas (vigésimo código **MALC**, frecuencia del 0,70% de códigos y del 10,20% de los casos). Finalmente, expresan que maestro Sordo es un participante necesario en la enseñanza del español escrito y comprensión matemática (vigésimo primero código **MEC**, frecuencia 0,60% de códigos y del 8,20% de las entrevistas analizadas).

#### 4.3.1. Gráfica por categorías de análisis

**Figura 17 Primera categoría: Respuesta Educativa**



**Tabla 17 Distribución de los códigos de la categoría respuesta educativa**

<i>Categoría</i>	<i>Código</i>	<i>Descripción</i>	<i>Cuenta</i>	<i>% Códigos</i>	<i>Casos</i>	<i>% Casos</i>
<i>Respuesta Educativa</i>	<i>AES</i>	<i>Agrupamiento de alumnos Sordos</i>	<i>26</i>	<i>1,70%</i>	<i>14</i>	<i>28,60%</i>
<i>Respuesta Educativa</i>	<i>EVME</i>	<i>Evidencias de mejora en educación de estudiantes sordos.</i>	<i>459</i>	<i>30,10%</i>	<i>47</i>	<i>95,90%</i>
<i>Respuesta Educativa</i>	<i>TPC</i>	<i>Tendencias políticas y educativas nacionales cuestionadas hacia la educación inclusiva.</i>	<i>139</i>	<i>9,10%</i>	<i>23</i>	<i>46,90%</i>
<i>Respuesta Educativa</i>	<i>BIBI</i>	<i>Educación bilingüe-bicultural</i>	<i>112</i>	<i>7,30%</i>	<i>25</i>	<i>51,00%</i>
<i>Respuesta Educativa</i>	<i>TPA</i>	<i>Políticas educativas nacionales aceptadas hacia la</i>	<i>25</i>	<i>1,60%</i>	<i>5</i>	<i>10,20%</i>

		<i>educación especial</i>				
<i>Respuesta Educativa</i>	<i>BEXE</i>	<i>Bajas expectativas externas</i>	<i>25</i>	<i>1,60%</i>	<i>11</i>	<i>22,40%</i>

En la figura 17 observamos la frecuencia de los códigos de la categoría *respuesta educativa*. Es importante hacer notar que se trata de una gráfica circular que presenta el porcentaje total de los códigos dentro de la categoría en una escala del cero al cien. Por su parte, en la tabla 17, encontramos la distribución de los códigos de la categoría *respuesta educativa* en todos los casos estudiados. En primer lugar encontramos al código de evidencias de mejora en educación para los estudiantes sordos (**EVME**). Este código es de mayor frecuencia (58,4%) en esta categoría. Por su parte, el porcentaje del código en todos los casos analizados, es de 30,10% lo que comprueba la gráfica general de frecuencias de códigos (tabla 16) donde se observa una distribución del porcentaje del código del 30,10% y del 95,90% en todos los casos estudiados. Ya hemos explicado en nuestro segundo sistema categorial a qué nos referimos con el código EVME. Significa que existen evidencias de mejora, por ejemplo, un caso en específico, los maestros Sordos que se han licenciado o que imparten clases a los alumnos sordos con una formación previa en pedagogía, son una variante positiva en la educación de sordos ya que anteriormente no era común encontrar un referente modelo Sordo dentro del aula. Sin embargo, este mismo profesor Sordo demanda la revisión para el acceso laboral a una universidad. Estas son las tendencias políticas cuestionadas. Los ciento sesenta y cuatro

egresados Sordos que actualmente estudian la preparatoria o universidad, son otra evidencia de mejora.

En la gráfica general y en la gráfica por categorías el código **TPC** es el segundo código de mayor representatividad en el análisis por categorías. Presenta una frecuencia del 17,7% dentro de la categoría y en todos los casos analizados presenta una frecuencia del 46,90% (tabla 16). Interpretamos que existen necesidades en educación de sordos que las políticas educativas aún no han considerado. Por ejemplo, algunos maestros Sordos expresan incertidumbre para obtener una plaza de trabajo dentro de educación especial. Expresan que en todo el Estado de Jalisco (México) actualmente son cuatro Sordos cuentan con plaza en la Secretaría de Educación Especial del Estado de Jalisco. Agregan que son necesarios aproximadamente cincuenta maestros Sordos para facilitar el éxito educativo de los niños Sordos en el Estado.

Es de esperar el tercer código que observamos en la gráfica: **BIBI**, con una frecuencia del 14,2% en esta categoría y del 51% en todos los casos analizados (ver tabla 16). Los participantes demandan lengua de señas para la instrucción del currículum y el Español escrito como segunda lengua, principalmente. En consecuencia, en cuarto lugar encontramos al código AES, con una frecuencia de código dentro de la categoría del 3,3% y del 28,60% en todos los casos analizados (ver tabla 16). Los profesionales en educación de sordos y los Sordos, demandan estudiar en grupos de sordos.

En quinto lugar observamos al código **TPA** con una frecuencia del 3.2% dentro de la categoría y del 10,20% en los casos analizados (figura 16). Existen algunas opiniones de aceptación hacia las tendencias políticas de educación inclusiva, principalmente basadas en las evidencias de mejora. En sexto lugar

encontramos a BEXE, con una frecuencia del 3.2% de códigos dentro de la categoría y del 22,40% en las entrevistas analizadas. La presencia de ambos y su orden de aparición, significa que existen opiniones críticas positivas a las políticas de educación especial ya que como lo muestra nuestro primer código EVME, existen mejoras en Educación de Sordos. No obstante, aún son insuficientes. **BEXE** significa que existen bajas expectativas hacia los sordos. Los participantes indican que existen menores apoyos para la educación de los sordos. Dicha percepción la comprobamos en nuestro marco teórico (ver figura 7) donde observamos que un 86% de los sordos entre tres y veintinueve años están sin educación.

**Figura 18. Distribución de los códigos de la categoría respuesta educativa**



**Tabla 18 Distribución de la frecuencia de la categoría opiniones laborales y educativas de los participantes Sordos**

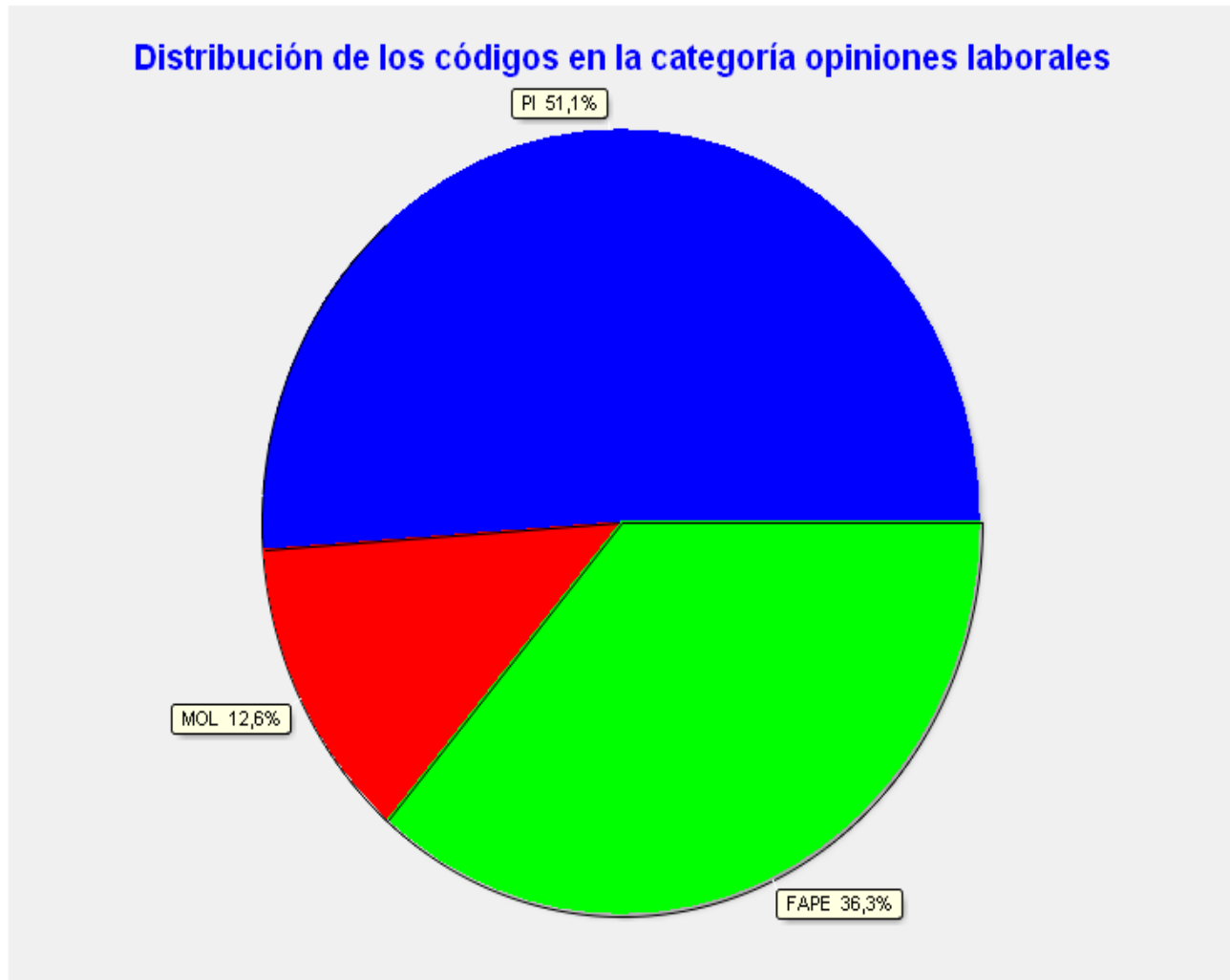
<i>Categoría</i>	<i>Código</i>	<i>Descripción</i>	<i>Cuenta</i>	<i>% Códigos</i>	<i>Casos</i>	<i>% Casos</i>
<i>Competencias del Maestro Sordo</i>	<i>MHV</i>	<i>Maestro Sordo, educación en valores y hábitos</i>	<i>62</i>	<i>4,10%</i>	<i>8</i>	<i>16,30%</i>

<i>Competencias del Maestro Sordo</i>	<i>MSLS</i>	<i>Maestro Sordo líder en la trasmisión de LSM</i>	<i>43</i>	<i>2,80%</i>	<i>12</i>	<i>24,50%</i>
<i>Competencias del Maestro Sordo</i>	<i>MEC</i>	<i>Maestro Sordo participante necesario en la enseñanza del español escrito y comprensión matemática.</i>	<i>9</i>	<i>0,60%</i>	<i>4</i>	<i>8,20%</i>

El primer código de esta categoría es **MHV** con un porcentaje de frecuencia dentro de esta categoría del 54.4%. Significa que la función docente de los maestros Sordos es fundamental en la formación de hábitos y valores para los niños sordos. Presenta una frecuencia general en los casos analizados del 16,30% (tabla 16). El segundo código es **MSLS** con un porcentaje de codificación en la categoría de un 37,7% y con un porcentaje en todos los casos analizados del 24,50%. Significa que los maestros Sordos se consideran y son reconocidos como líderes en la enseñanza de la Lengua de Señas Mexicana. Y el tercer código es **MEC** con un 7.9% en esta categoría y del 8,20% en todos los casos analizados (tabla 16). Significa que los maestros Sordos son necesarios para la enseñanza del español escrito y la comprensión matemática.



**Figura 19 Tercera categoría: opiniones laborales y educativas de los participantes Sordos**



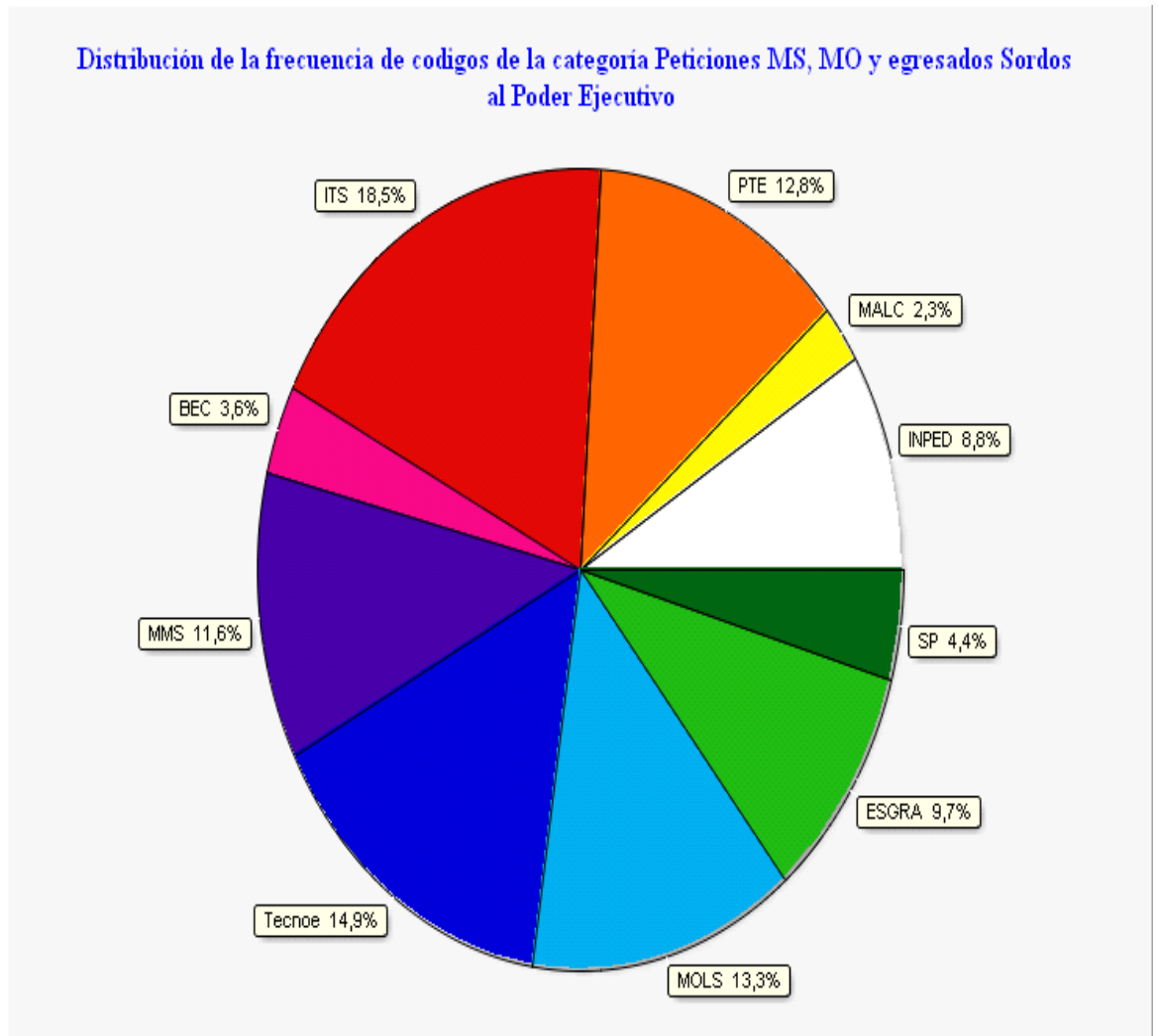
**Tabla 19 Distribución de la frecuencia de la categoría propuestas y peticiones de participantes Sordos al poder ejecutivo**

<i>Categoría</i>	<i>Código</i>	<i>Descripción</i>	<i>Cuenta</i>	<i>% Códigos</i>	<i>Casos</i>	<i>% Casos</i>
Opiniones laborales y educativas de personas sordas	PI	Preparación insuficientes	69	4,50%	18	36,70%
Opiniones laborales y educativas de personas sordas	MOL	Mejora de la oferta laboral en Jalisco	17	1,10%	11	22,40%
Opiniones laborales y educativas de personas sordas	FAPE	Falta de presupuesto para optimizar los talleres y limitantes de la escuela	49	3,20%	9	18,40%

La figura 19 muestra los resultados del análisis de la tercera categoría: las opiniones laborales y de situación educativa de los sordos. El primer código que observamos es **PI**, con un porcentaje de códigos del 51,1% dentro de esta categoría. Indica una preparación académica es insuficiente para los sordos. Esta percepción la corroboramos, nuevamente, con la figura 7, donde observamos que el 86% de los mexicanos sordos entre tres y veintinueve años, no accede a la

educación. El tercer código es **MOL** con una frecuencia del 12,6% dentro de la categoría. Indica que gradualmente se han mejorado las condiciones de inclusión laboral de los sordos. No obstante, continúa el cuarto código, **FAPE** con un porcentaje del código dentro de la categoría del 36,3% y del 18,40% en todos los casos analizados. Indica la opinión de escasos recursos para la optimización de los talleres laborales. También indica la percepción de escasos insumos y falta de recursos para la inclusión laboral.

**Figura 20. Cuarta categoría: propuestas y peticiones de participantes Sordos al poder ejecutivo**



**Tabla 20: Distribución de la frecuencia de la categoría propuestas y peticiones de participantes Sordos al poder ejecutivo**

<i>Categoría</i>	<i>Código</i>	<i>Descripción</i>	<i>Cuenta</i>	<i>% Códigos</i>	<i>Casos</i>	<i>% Casos</i>
<i>Peticiones MS, MO egresados al Poder Ejecutivo</i>	<i>INPED</i>	<i>Intérpretes con conocimiento pedagógico y salarios para ellos.</i>	<i>42</i>	<i>2,80%</i>	<i>14</i>	<i>28,60%</i>
<i>Peticiones MS, MO egresados al Poder Ejecutivo</i>	<i>MALC</i>	<i>Mejor enseñanza de matemáticas, lógica y civismo</i>	<i>11</i>	<i>0,70%</i>	<i>5</i>	<i>10,20%</i>
<i>Peticiones MS, MO egresados al Poder Ejecutivo</i>	<i>PTE</i>	<i>Propuesta de talleres especializados e infraestructura</i>	<i>61</i>	<i>4,00%</i>	<i>14</i>	<i>28,60%</i>
<i>Peticiones MS, MO egresados al Poder Ejecutivo</i>	<i>ITS</i>	<i>Incorporación temprana de la Lengua de Señas.</i>	<i>88</i>	<i>5,80%</i>	<i>14</i>	<i>28,60%</i>
<i>Peticiones</i>	<i>BEC</i>	<i>Becas para</i>	<i>17</i>	<i>1,10%</i>	<i>11</i>	<i>22,40%</i>

<i>MS, MO egresados al Poder Ejecutivo</i>		<i>continuar estudiando</i>				
<i>Peticiones MS, MO egresados al Poder Ejecutivo</i>	<i>MMS</i>	<i>Más maestros Sordos capacitados para instrucción LSM de niños, maestros oyentes y familias</i>	<i>55</i>	<i>3,60%</i>	<i>15</i>	<i>30,60%</i>
<i>Peticiones MS, MO egresados al Poder Ejecutivo</i>	<i>TECNOE</i>	<i>Tecnología y recursos para la enseñanza y desarrollo del sordo</i>	<i>71</i>	<i>4,70%</i>	<i>15</i>	<i>30,60%</i>
<i>Peticiones MS, MO egresados al Poder Ejecutivo</i>	<i>MOLS</i>	<i>Maestros oyentes con conocimiento de la Lengua de Señas y de lingüística</i>	<i>63</i>	<i>4,10%</i>	<i>10</i>	<i>20,40%</i>
<i>Peticiones MS, MO egresados</i>	<i>ESGRA</i>	<i>Enseñanza del español escrito y su gramática</i>	<i>46</i>	<i>3,00%</i>	<i>10</i>	<i>20,40%</i>

<i>al Poder Ejecutivo</i>						
<i>Peticiones MS, MO egresados al Poder Ejecutivo</i>	<i>SP</i>	<i>Petición de salarios a profesionistas</i>	<i>21</i>	<i>1,40%</i>	<i>7</i>	<i>14,30%</i>

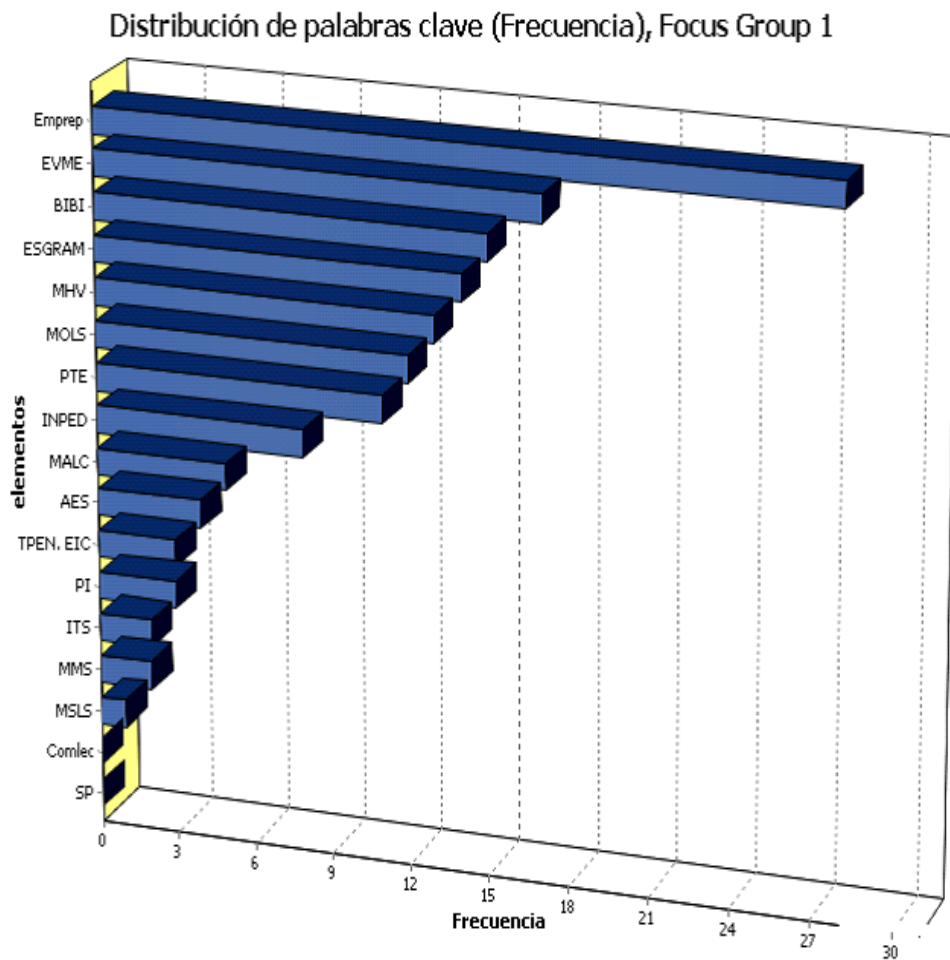
La figura 20 muestra los resultados del análisis de la cuarta categoría: las opiniones de los maestros oyentes frente a grupo de sordos, maestros y egresados Sordos. El primer código es ITS, con un porcentaje de frecuencia dentro de la categoría del 18,5% y del 28,60% en el total de casos analizados. Significa, que además de la tecnología, los sordos demandan acceder a lengua de señas desde temprana edad. El segundo código es TECNOE, con una frecuencia del 14,9% dentro de la categoría y del 30,60% de los casos analizados. Muestra la demanda del acceso a la tecnología para la educación de los sordos. El tercer código es MOLS, con una frecuencia del 13,3% de los códigos dentro de la categoría y del 20,4% en todos los casos analizados. Significa la demanda de maestros oyentes con conocimiento de lengua de signos. Entonces, la incorporación temprana a la lengua de señas, el acceso a la tecnología y contar con maestros oyentes con conocimiento de la lengua de señas, son las principales tres demandas. El cuarto código es la petición de talleres especializados (PTE) con una frecuencia del 12,8% dentro de la categoría y del 28,60% en los setenta casos analizados. El quinto código es la petición de más maestros Sordos (MMS) con una frecuencia del 12,6% de códigos dentro de la categoría y del 30,60% en todos los casos

analizados. Este código correlaciona con el análisis descriptivo donde los participantes requieren optimizar los talleres actuales y que además exista un profesor Sordo dentro de cada taller y aula con alumnos sordos. El sexto código es la demanda de intérpretes (INPED), con un 8,8% dentro de la categoría y del 28,60% en todos los casos analizados. Significa que los participantes Sordos demandan intérpretes del Español a la lengua de signos. Esto para acceder al currículum principalmente de la preparatoria y de la universidad. Finalmente, el séptimo y octavo código de esta categoría: salarios a profesionistas (SP 4,4% dentro de la categoría y del 14,30% en los casos analizados) y becas (3,3% de códigos dentro de la categoría y 22,40 en todos los códigos analizados). Esto significa que los participantes Sordos coinciden en la necesidad de pago de salarios a los profesionistas que apoyan a las Comunidades Sordas y becas para que los estudiantes sordos continúen sus estudios y no enfrenten la deserción de la escuela por falta de recursos económicos como es habitual entre los sordos.



### 4.3.2 Resultados de la distribución de frecuencia de códigos de los grupos focales

Figura 21 Gráfico del primer grupo focal licenciados Sordos y otros participantes



**EMPREP:** Prácticas empresariales en tercer año Secundaria **EVME:** Evidencias en la mejora educativa del alumno sordo. **BIBI:** Enseñanza Bilingüe- Bicultural. **ESGRAM:** Mejor enseñanza de gramática: verbos y redacción. **MVH:** Maestro Sordo en la formación de hábitos

y valores. **MOLS:** Conocimiento de los maestros oyentes de la Lengua de Señas. **PTE:** Propuesta de talleres especializados. **INPED:** Intérpretes con conocimientos pedagógicos. **MALC:** Mejor enseñanza de matemáticas, lógica y civismo. **AES:** Agrupamiento de estudiantes Sordos. **TEPEN-EIC:** Tendencias políticas y educativas nacionales cuestionadas hacia la educación inclusiva. **PI:** Preparación insuficiente para su posterior desempeño laboral **ITS:** incorporación temprana de la Lengua de Señas. **MMS:** Más maestros Sordos para instrucción de LSM a padres, niños y maestros oyentes. **MSLS:** Maestro Sordo: Líder en la transmisión de LSM. **COMLEC:** Función del Maestro Sordo, el apoyo fundamental para la comprensión del texto y comprensión matemática. **SP:** Salarios a profesionales.

### **Interpretación de la figura 21**

En este cuadro, observamos que las prácticas empresariales en tercer año de Secundaria (EMPREP) son el principal interés de este focus group. Consideran que la experiencia es necesaria para que el estudiante sordo aplique la teoría del taller a la práctica y, además se vincule con la empresa. Consideran que este procedimiento facilitaría su inserción laboral posterior. EVME, aparece en segundo lugar. Los participantes describen una gradual mejora educativa en el Estado de Jalisco, aportan evidencias de mejora como lo es su currículo así como la explicación amplia de su participación social y educativa en la última década. Refieren que son promotores del reconocimiento de la Lengua de Señas como lengua natural y materna de la Comunidad Sorda. Que son parte activa de este movimiento social y educativo que defiende los derechos lingüísticos, educativos y culturales a la Lengua de Señas. Por otra parte describen un mejor apoyo dentro del Estado de Jalisco, a los programas bilingües. Relacionado a EVME, aparece BIBI, tercer código de mayor frecuencia en este Focus Group, este es, la demanda de la enseñanza bilingüe-bicultural. Los participantes explican que en base en su experiencia, solo a través de la BIBI, se optimiza la educación así como la participación social de la persona Sorda. Comentan que han encontrado innumerables fracasos escolares

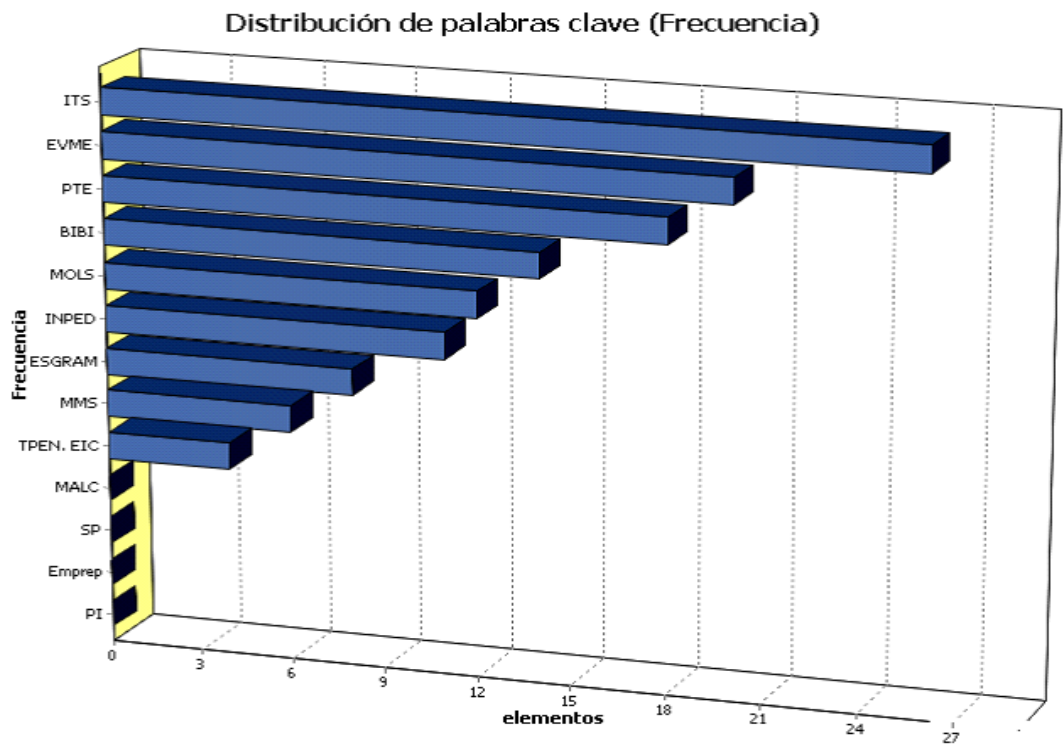
cuando el niño no accede a tiempo a la lengua. Solicitan una mejor enseñanza de gramática: verbos y redacción (**ESGRAM, cuarto código**)

En quinto lugar, encontramos al código MVH, donde según los informantes, el maestro Sordo es esencial en la formación de hábitos y valores tanto del alumno sordo y de la familia. En sexto lugar, está el código **MOLS**, en éste demandan conocimiento de los maestros oyentes sobre Lengua de Señas. Indican que su capacitación, debe ser suficiente en la estructura lingüística de esta lengua, además de demandar conocimientos del maestro oyente sobre la Cultura Sorda, ya que su desconocimiento es semilla de fracaso escolar además de segregación para el alumnado sordo. El séptimo, octavo y noveno código de mayor frecuencia en este focus group, son propuestas de mejora educativa. Demandan y proponen talleres más especializados (**PTE**) que ofrezcan respuesta educativa a la situación actual de los estudiantes sordos que ingresan a la preparatoria y que necesitan de un currículo previo optimizado que les facilite herramientas cognitivas adecuadamente constituidas como la abstracción, planeación y síntesis, mismas funciones que son necesarias para competencias de redacción, por ejemplo. En esta demanda de educación bilingüe, demandan la presencia en las aulas de Intérpretes con conocimientos pedagógicos (**INPED**). Relacionado a los códigos anteriores, en noveno lugar encontramos al código **MALC** donde demandan una mejor enseñanza de matemáticas, lógica y civismo que reditúe en su aprovechamiento, rendimiento y desarrollo académico. **AES**, es el décimo código que demanda agrupamiento de estudiantes sordos, es decir, permitir a los estudiantes sordos estudiar en un mismo grupo donde acceden a la instrucción en lengua de signos. En el décimo primer lugar aparecen las tendencias políticas y educativas nacionales cuestionadas hacia la educación inclusiva (**TEPEN-EIC**). Relacionado al código anterior, está **PI**, código que ocupa el décimo segundo lugar de frecuencia en este focus group y muestra la percepción de una preparación insuficiente de una parte de la Comunidad Sorda, esta preparación insuficiente la relacionan con una posterior dificultad para la inclusión laboral y

oportunidades de desarrollo. En décimo tercer lugar está el código **ITS**, donde los participantes reclaman el derecho a la incorporación temprana de la Lengua de Señas. Continúa el código **MMS** en décimo cuarto lugar, reclamando más maestros Sordos para instrucción de LSM a padres, niños y maestros oyentes. En décimo quinto lugar está el código **MSLS** y en décimo sexto lugar el código **(COMLEC)**. Explican las funciones educativas y culturales imprescindibles del maestro Sordo para el logro de las competencias lingüísticas y de comprensión del niño sordo. Finalmente, en el décimo séptimo lugar. encontramos al código **SP** donde los participantes solicitan salarios a profesionales que permitan tutorías de ingenieros, abogados, intérpretes pedagógicos, entre otros.

En la siguiente figura 22 mostramos el gráfico del segundo Focus Group: egresados Sordos del CAM Sabino Cruz.

**Figura 22 Gráfico del segundo Focus Group: egresados Sordos del CAM Sabino Cruz**



### Interpretación

De las diecisiete categorías el código más frecuente es la demanda para la incorporación temprana a la Lengua de Señas (**ITS**). En base en su trayectoria académica y las faltas que han encontrado en durante su formación básica, los egresados del Sabino Cruz, indican la necesidad de acceder a la lengua desde el nacimiento, la ausencia de esta lengua, la relacionan con las fallas en la comprensión y en la dificultad para la asimilación de la lógica y desempeño de operaciones formales. Consideran que el código ITS, es un derecho de nacimiento de las personas sordas. El segundo código es **EVME**, evidencias en la mejora educativa del alumno sordo. Los egresados destacan que esperaron de cuatro a ocho años por la oportunidad de una

preparatoria que les permitiera acceder al currículo. En este momento, encuentran más apoyos para intérpretes, algunas informaciones subtítuladas, mejor apoyo en tutorías. Señalan que han iniciado mejoras bilingües, pero que el trayecto por una adecuada inclusión educativa y social, debe comenzar en los primeros años de vida. El tercer código, es **PTE**, la: propuesta de talleres especializados. Los participantes señalan que las quince horas de talleres semanales que ofrece el Centro de Atención Múltiple CAM Sabino Cruz, son favorables como puente visual y práctico, pero deben optimizarse y transformarse en contenidos curriculares que apoyen y refuercen habilidades y conocimientos que son básicos en la preparatoria, como la redacción, la argumentación, fundamentos de derecho, historia y contabilidad, procesos biológicos, idiomas, además de talleres que apoyen la autoestima y las relaciones sanas. **BIBI** aparece como cuarto código y se relaciona con el código de mayor frecuencia ITS donde los egresados exigen el aprendizaje temprano a la lengua de señas, con acceso a programas especializados y también evaluados por la Comunidad Sorda, es decir, la enseñanza Bilingüe- Bicultural. En congruencia con su exigencia para la optimización de la educación inicial, el quinto código (**MOLS**), sexto (**INPED**), séptimo (**ESGRAM**) y octavo código (**MMS**), se relacionan con el código BIBI ya que señalan que el programa BIBI, debe incluir maestros oyentes con una completa capacitación de la Lengua de Señas, es decir, encuentran que una causa de importancia es que el maestro oyente puede desconocer la Lengua de Señas y la Cultura Sorda. Demandan intérpretes con conocimientos pedagógicos para su acceso al currículo (**INPED**), que les permita un mejor aprendizaje del Español y su gramática (**ESGRAM**), en cierta forma la necesidad de intérpretes educativos. Solicitan más maestros Sordos y su presencia dentro del aula, ya que un solo maestro oyente es insuficiente para cumplir las funciones del intérprete y del maestro Sordo, el trabajo colaborativo entre ambos, permite el acceso al currículum y a la comprensión tanto lectora como matemática, además facilitar la identificación y el logro de la identidad Sorda. Encontramos ahora, el noveno código de mayor frecuencia, **TEPEN- EIC**, donde refieren que los programas en México, no se han implementado adecuadamente y que

una muy importante parte de la población sorda mexicana, presenta graves deficiencias en lectura y escritura, es explotada y desconoce sus derechos. Solicitan el impulso a programas bilingües-biculturales que puedan aportar soluciones al problema profundo de desigualdad y rezago de la persona sorda. Cuestionan el apoyo a los implantes cocleares comentando que cuando son efectivos, solo una mínima parte de la población sorda tiene acceso. Agregan que es su derecho acceder al currículo y contar con igualdad de oportunidades laborales. Reclaman su derecho al aprendizaje e instrucción en Lengua de Señas Mexicana y la posibilidad de decidir, al ser bilingües, qué lengua emplear.

El resto de los códigos más frecuentes en la gráfica general, no son significativos para este grupo focal, quizá porque el interés más importante para los participantes, es el acceso a los programas educativos. Sin embargo, muestran otros códigos como los apoyos tecnológicos para la educación y la inclusión de subtítulos adecuados.

#### ***4.3.3 Resultados del primer trabajo de campo: aplicación de cuestionarios piloto para estudio del contexto de los centros (ver los cuestionarios piloto en Anexo 7)***

Recorrido y entrevistas realizadas dentro del área de educación especial durante el periodo 18 de Junio 2012- 23 Junio-2012. El total de la muestra es de veintiuno participantes distribuidos en trece profesionales que laboran con alumnos sordos y ocho alumnos sordos.

Escuelas participantes:

- Centro de Capacitación e Integración Laboral “Benito Juárez”. Zona 9 Federal.
- CAM Sabino Cruz López. Zona 5 Federal.

- CAM 8, Secundaria Vespertina “Benito Juárez”. Zona 5 ó 3 Estatal.

#### ***4.3.4. Resultados de estudio del contexto del Centro de Capacitación e Integración Laboral “Benito Juárez” zona Zapopan Jalisco (México)***

##### ***4.3.4.1 Datos generales del Centro de Capacitación e Integración Laboral “Benito Juárez”. (CAM CIL Laboral) Jalisco, México***

Este Centro de educación para la discapacidad es una institución de capacitación laboral que recibe a los alumnos en cualquier condición de necesidad especial. La edad mínima es de catorce años. Generalmente, los jóvenes que ingresan al Centro, muestran retraso psicolingüístico. Los derivan de otras Instituciones como el Centro de Atención Múltiple 8 (CAM 8) “Benito Juárez, que es una Secundaria de educación especial donde observan que el estudiante no cubre el perfil de ingreso necesario. Lo derivan entonces al Centro de Integración Laboral (CCIL). Como Centro, han encontrado que la deficiencia en el desarrollo psicolingüístico del alumno, afecta el desempeño integral del alumno y se relaciona con su alimentación, el tipo de familia de apoyo y la gama de oportunidades tanto educativas como de acceso al bienestar social con que el alumno cuenta (ver apartado 4.4.4). Atienden a la población en discapacidad de la zona que no logró acceder a la escuela secundaria, principalmente.

##### ***4.3.4.2. Estructura Organizacional***

El director indica que el CCIL Benito Juárez mantiene la misma estructura que el CAM Laboral. Esta organización la referimos en el segundo capítulo. El Mtro. Montes, refiere que la



ubicación de los alumnos Sordos dentro de los talleres, es en base a la evaluación de sus competencias y grado de funcionalidad que mantienen.

#### **4.3.4.3 Operación de los talleres**

La duración de los talleres es de ocho horas, pues se espera su habituación a una jornada normal de trabajo. En base a la experiencia del personal, las ocho horas de trabajo para un joven con discapacidad dentro del taller, es excesiva. Señalan que por cinco o seis horas de trabajo continuo, los estudiantes han mostrado un rendimiento favorable acompañando su buen desempeño con intervalos adecuados de atención a la práctica. Añaden que, en el caso del alumno sordo, permiten su acceso a más de un taller ya que han observado que los talleres simultáneos mantienen el interés y motivación del joven sordo para continuar en formación dentro del Centro. Finalmente, el alumno está en posibilidad de solicitar cambio de taller.

En el apartado de anexos 7, mostramos el proceso de designación del taller dentro del CCIL Benito Juárez tomando como referencia el proyecto curricular del taller.

Por su parte, el proyecto curricular del taller dentro del CCIL Benito Juárez, sigue la normativa del Programa Formación para el Trabajo de la Secretaría de Educación Pública de México. Está conformado por los siguientes elementos: a) apartado del taller. b) programa de habilidades diarias c) programa de habilidades sociales. C) perfil de llenado por los alumnos. Finalmente, dos veces al año se lleva a cabo el proceso de evaluación inicial y la entrega de reportes por parte el alumno. Los participantes señalan que el alumno realiza prácticas laborales fuera del centro, la finalidad es que el alumno demuestre, aplique y practique sus habilidades adquiridas durante la instrucción del taller. Estas prácticas pueden realizarse en condiciones abiertas (venta alrededor de la colonia), en empresas, negocios, pequeños

establecimientos. En los últimos dos años, las prácticas laborales se han realizado bajo cuadrillas. Esto es un grupo de alumnos se acompaña por el maestro del taller, realizan la práctica, aprenden, practican y regresan a la escuela con ventas cuyas ganancias ellos guardan. Los días martes y jueves, realizan esta actividad. Otras prácticas laborales consisten en que los alumnos elaboran un producto dentro del Centro, por ejemplo, cien gelatinas. Las reparten en el grupo y las llevan a su casa para vender en la colonia. Otras prácticas más se realizan dentro de la cadena de autoservicio “OXO”. Los jóvenes desempeñan actividades como la colocación de alimentos. Se encargan de la colocación de alimentos: colocan los productos en su lugar. Practican también en la limpieza de la tienda, en la ubicación y mostración de mercancía. En el caso de los alumnos sordos, pueden realizar actividades más finas: incorporarse en empresas vidrieras y maquiladoras. Pueden laborar de capturistas de información, por ello es necesario una evaluación personalizada para conocer las habilidades, aptitudes y coeficiente intelectual de cada alumno. Por su parte, el proyecto de familia se refiere a las expectativas familiares para el desarrollo del hijo. En ocasiones, dentro de la familia, se cuenta con un oficio como panadero o carpintero. Entonces, se motiva al joven sordo al estudio de este oficio dado que posiblemente, dentro de la familia, será más sencilla su integración laboral.

#### ***4.3.4.4 Respuesta a los cuestionarios pilotos para el estudio del contexto del Centro de Capacitación e Integración Laboral “Benito Juárez” (Anexo 7)***

Informantes en la aplicación de los cuestionarios piloto para el estudio del contexto

- (1) Director del Centro de Capacitación e Integración Laboral “Benito Juárez”. Mtro. A.M
- (2) Maestra del taller lavado de autos S. R.

(3) Psicóloga A.G

(4) Trabajadora Social: CT

(5) Alumno sordo W.M

#### ***4.3.5. Resultados del estudio del contexto del Centro de Atención Múltiple CAM Sabino Cruz López. Zona 5 Federal (ver anexo 7, cuestionarios piloto)***

##### ***4.3.5.1. Datos generales del CAM Sabino Cruz López***

El Centro de Atención Múltiple (CAM) *Sabino Cruz López* es una Escuela de Educación Especial situada en la localidad de Zapopan (Jalisco). Inicia sus servicios de Secundaria en 1992. El 21 de Septiembre del año 2015, la directora del CAM Sabino Cruz, agrega información a la primera recogida de información del contexto de la escuela (2012). Explica que históricamente, el Departamento de Educación Especial, ha enfrentado serias reformas. La Supervisora Yolanda Abrego, agrega que en 1980, Educación Especial elimina los métodos tradicionales de enseñanza y a través de la Dra. Margarita Gómez Palacio, alumna del Mtro. Jean Piaget, introduce un modelo constructivista. No obstante, la reforma de mayor peso para Educación Especial, es en 1990, con la descentralización educativa. Esta descentralización implica que la capacidad de gestión de los gobiernos, la comparten con el sindicato. Así, el sindicato y un gran buró de pedagogos, generan propuestas pedagógicas. Varias de las direcciones, las propone el sindicato. Bajo el marco constructivista incorporado a la metodología y respuesta educativa del departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cada discapacidad merece respuestas educativas especializadas y específicas.

En 1980, con el objetivo de ofrecer servicios educativos a los niños con discapacidad, son tres los modelos que operaban:

(1.). Grupos integrados: se trata de niños con un rezago en su aprendizaje que son atendidos en escuelas regulares.

(2.). Las escuelas especializadas en cada discapacidad (por ejemplo, el CAM Sabino fue en sus inicios la escuela de Audición y Lenguaje).

(3.). Centro de orientación, evaluación y canalización (COEC).

En Septiembre de 1981, aparece la escuela de Audición y Lenguaje para el niño sordo de Jalisco operando como una escuela dirigida a la atención del niño sordo. La infraestructura y organización de recursos humanos en esta escuela estaban dirigidas a la atención del alumno sordo privilegiando un desarrollo educativo secuenciado en Lengua de Señas desde educación preescolar hasta la primaria. En 1992, un grupo de padres de familia y solicita como autoridad educativa a la Lic. Yolanda Abrego, actual supervisora de la misma zona donde se encuentra la escuela, crear una escuela secundaria para los estudiantes sordos. Al mismo tiempo, se dispuso un cambio de la certificación que anteriormente cubría hasta sexto de primaria. La inclusión de la escuela secundaria se realizó tomando en consideración, la preferencia de los alumnos posterior a concluir la educación secundaria: unos trabajar, otros estudiar. Para la Secretaria de Educación, implicó un reto porque no se contaba ni con personal ni con proyecto. La única motivación fue que los niños sordos al egresar de la escuela, contaran con mayor madurez y dominio de la Lengua de Señas Mexicana. Es así como la Secretaria de Educación, ofrece a la Lic. Abrego, un modelo de telesecundarias, la apoyan con una maestra de telesecundarias sin una traductora simultánea.

Como escuela, enfrentaron varios obstáculos sin embargo, logran establecer la escuela secundaria exclusiva para los estudiantes sordos. Inicia sus servicios asemejando el horario de

una escuela secundaria regular, es decir, de educación para estudiantes oyentes, sin recursos suficientes y contando ya con instructores de taller designados desde la ciudad de México. Internamente, deciden impulsar las actividades tecnológicas, intentando el modelo de las escuelas secundarias técnicas para instruir a los estudiantes en alguna actividad o desarrollo de algunas competencias que pudieran serles útiles. Es así que los talleres se incorporan al currículo del grado académico de secundaria de la escuela Sabino Cruz, bajo el nombre de *materias tecnológicas*.

No obstante, la reforma del año 1992 impacta profundamente a la normativa de Educación Especial ya que obliga a las escuelas que atendían discapacidades específicas, a ofrecer atención a cualquier tipo de discapacidad. Ante esta nueva disposición, las escuelas para una discapacidad en específico desaparecen y se convierten en Centro de Atención Múltiple, los COED desaparecen y los grupos integrados se convierten en USAER.

Así es como la escuela para el niño sordo del Estado de Jalisco, Sabino Cruz, se constituye en 1992 como el Centro de Atención Múltiple, CAM Sabino Cruz, con código 45150. En este mismo año, acuerdan internamente con la escuela cercana CAM José Vasconcelos, distribuir la atención educativa: La primera escuela atendería preescolar mientras que el CAM Sabino Cruz la educación primaria y secundaria, además de ofrecer talleres externos.

Dicha situación, condiciona un momento de crisis y reacomodo ante la imposibilidad de continuar con exclusividad de servicios para los alumnos sordos. En consecuencia, el CAM se abre a atender otro tipo de discapacidades y hasta la fecha atienden trastornos neuro motores, niños con trastornos generalizados del desarrollo como autistas, y gran parte de niños con discapacidad intelectual. Internamente, la escuela decide continuar ofertando el servicio de escuela secundaria con grupos exclusivos para los alumnos sordos aun cuando la política educativa indicaba que los niños sordos podían integrarse en escuelas regulares.

***4.3.5.2. Respuesta a los cuestionarios pilotos para el estudio del contexto del CAM Sabino Cruz López (Anexo 9)***

***4.3.6. Resultados del estudio de contexto del Centro de Atención Múltiple CAM #8. Secundaria Vespertina “Benito Juárez”***

***4.3.6.1. Datos generales de la escuela***

Se trata de una escuela secundaria ubicada en el área urbana, con atención a población media baja y donde los alumnos se provienen todos los municipios. Cuenta con 137 alumnos inscritos de los cuales 98% presentan discapacidad intelectual y el 2% de multidiscapacidad. Dentro de la multidiscapacidad, se ubican los alumnos hipoacúsicos. No se imparten talleres dado que es una secundaria regular de tipo académica, llevan las materias de tecnológica y artísticas durante una hora treinta minutos a la semana. Las materias tecnológicas son por ejemplo la elaboración de figuras geométricas, floreros, ensamble fino y dibujo.

La escuela del CAM 8, es su departamento de trabajo social, explica las alternativas de los alumnos sordos para incorporarse a la educación secundaria o bien, laboral. Esquematizan este procedimiento explica cuáles son las alternativas para la continuidad académica o laboral de los alumnos sordos egresados de la escuela secundaria (ver anexo 7, III cuestionario).

#### ***4.3.7 Resultados comparativos de los cuestionarios piloto para el estudio del contexto de esta investigación***

##### **4.3.7.1. Centro de Integración Laboral “Benito Juárez”**

El promedio de experiencia de educación con alumnos sordos y experiencia en educación especial de los cuatro profesionales entrevistados es de 15.5 años y veinte años, respectivamente. El 50% del personal refiere que el Centro realiza la orientación laboral, no vocacional. El 50% restante, considera que sí se realiza la orientación vocacional al evaluar las habilidades para cada taller y orientar al alumno y a su familia para la elección del mismo.

(1.). El 100% refiere que no hay profesionales sordos a cargo de la orientación vocacional. Todos los entrevistados consideran importante su presencia básicamente como una táctica para favorecer el aprendizaje de los estudiantes sordos.

(2.). El 75% informa que sí se aplican estrategias para la orientación vocacional. Estrategias como la evaluación de las habilidades del alumno, las pláticas con el alumno, la reunión del director con los papás y la acomodación en el taller. Por su parte, el 25% (el director) comenta que no existen estrategias para la orientación vocacional pero sí para la orientación laboral.

(3.). Algunas de las pruebas que se aplican para la orientación vocacional, son: el Test de Inteligencia de Koafman, Raven y Bender. También refieren que aplican pruebas proyectivas como el Dibujo de la Figura Humana de Hammer. Finalmente, también aplican una evaluación semestral del desempeño del alumno en el taller.

(4.). El 75% refiere a la “Escuela para padres” como un programa que permite la participación de los padres en la orientación y educación del hijo. Comentan que el programa, ha sido exitoso.

(5.). En relación a un servicio de la escuela para la orientación vocacional de los alumnos, los entrevistados refieren que ofrecen un servicio de orientación principalmente laboral para los alumnos. Este servicio lo imparte el equipo de apoyo, los maestros y el director.

(6.). Refieren que manejan el seguimiento de egresados desde 1987 a la fecha mediante su registro metódico en el libro de actas. Han encontrado que el 60% de los egresados realiza actividades productivas. El libro de actas de egreso, por motivos éticos, no señala o registra el tipo de discapacidad del alumno (ver anexo 7, cuestionario piloto I).

(7.). Consideran que en el caso de los alumnos sordos, son muchas las oportunidades para desarrollarse en empresas y proyectos en productivos, además de que pueden realizar tareas más complejas. Han observado que los alumnos sordos presentan un mayor rendimiento en la resolución de problemas y habilidades de corrección del proceso. Los jóvenes sordos y con discapacidad, también realizan prácticas formales con periodicidad de uno a tres meses (ver anexo 7, cuestionario piloto I).



#### ***4.3.7.2. Centro de Atención Múltiple (CAM) Sabino Cruz***

(1.). El promedio de experiencia de educación con alumnos sordos y experiencia en educación especial de los cuatro profesionales entrevistados es de 10.25 años y 20 años, respectivamente.

(2.). El 80% del personal entrevistado, considera que se ofrece orientación vocacional para designar el taller más conveniente para el alumno y, aconsejarlo a él y a su familia, sobre la opción institucional más favorable a sus necesidades una vez que egresa. No manejan dentro del currículo una asignatura de orientación vocacional.

(3.). Refieren que en ocasiones, existe relación entre el primer taller y la especialidad del CECATI que se continúa. Sin embargo, no siempre se mantiene la continuidad de los estudios y los alumnos terminan, en algunos casos, en quehaceres del hogar.

(4.). Por una parte se refiere una participación heterogénea de los padres, difieren en el grado de compromiso con el Programa Escuela para Padres o reuniones escolares. Por otra parte, participan activamente enviando las opciones del taller. Manifiestan su deseo por conocer el futuro vocacional u ocupacional de los hijos.

(5.). El 100% refiere que no cuentan con profesional sordo. Han contado con la visita de dos profesionales sordos. Proponen como alternativa su presencia por periodos

cortos. El 80% lo considera importante para favorecer el aprendizaje y la identificación positiva de los estudiantes sordos.

(6.). El 50% del personal entrevistado considera que no cuentan con estrategias para la orientación vocacional. El 50% restante ubica que esta orientación se realiza en el apartado de la elección de talleres y al momento del egreso del estudiante.

(7.). El 50% no ubica pruebas de orientación vocacional aplicadas a los alumnos y el 50% restante sí las reconoce; refiere que el Departamento de Psicología es el encargado de su control. Por su parte, el personal de psicología, explica que las pruebas son aplicadas en la institución que refiere al alumno al CAM Sabino Cruz.

(8.). El 50% del personal entrevistado comenta que los padres no participan con el CAM. El 50% restante explica que sí participan con la escuela pero en grados diferentes y que su participación es indistinta al género del hijo. Encuentran su participación activa en el llenado de la hoja que el CAM les envía para elegir la opción del taller de su preferencia. Ubican un alto grado de interés de los padres en el conocimiento del futuro laboral del hijo (a).

(9.). El 100% de los entrevistados de esta institución, considera necesaria la orientación vocacional para cubrir los siguientes objetivos:

(10.). Describen potencial de los estudiantes sordos y se consideran que es necesaria su orientación profesional a áreas como la arquitectura y el diseño.

(11.) El servicio de orientación vocacional auxiliaría en determinar el futuro laboral y profesional de los jóvenes.

(12.). Sería útil para mediar las expectativas altas académicas tanto de los padres como de los alumnos.

(13.). El 80% refiere que el equipo de apoyo realiza la orientación vocacional. El 20% explica que sí se realizó esta orientación pero que no está incluida en el programa curricular.

(14.). El 80% indica que no existe seguimiento de los egresados. El 20% restante ubica el seguimiento en función de conocer a la primera generación de egresados sordos que accedió a la preparatoria abierta 10 UDG en su programa para los estudiantes con discapacidad.

#### **4.3.7.3. CAM 8, Secundaria Vespertina “Benito Juárez”**

(1.). El promedio de experiencia de educación con alumnos sordos y experiencia en educación especial de los cuatro profesionales entrevistados es de 13.7 años y 15.1 años, respectivamente.

(2.). El 60% refiere que la orientación vocacional no se imparte dado que no está incluida en el currículo. Explican que se orienta a los alumnos no para una profesión, sino para valorar si es posible canalizarlos a una preparatoria especial.

(3.). El 100% solicita la presencia del maestro Sordo para capacitar a los maestros en LSM.

(4.). El 80% coincide en identificar como estrategias para la orientación vocacional al cuestionario donde el maestro elige las opciones más adecuadas para la ubicación del alumno que egresa. Posteriormente, describen una plática con los papás en la que informan estos resultados.

(5.). El 100% de los entrevistados refiere que el equipo de apoyo y los maestros, orientan los intereses y habilidades de los jóvenes mediante un proceso ordenado para la acomodación del alumno al egresar del CAM 8.

(6.). En general, refieren que la participación de los padres en los programas y actividades escolares como lo es la "Escuela para Padres", es de grado medio a pobre. Sin embargo, muestran gran interés en conocer el futuro laboral del hijo (a). Adicionalmente, la psicóloga del CAM 8, indica que los padres sí contemplan las observaciones del Centro pues confían en este personal.

(7.). El 100% del personal entrevistado, considera a la orientación laboral útil para mediar expectativas del alumno, para la canalización de intereses y para evitar la frustración de un intento no fructífero de estudio.

(8.). El 60% del personal entrevistado describe que la orientación la realiza el equipo de apoyo de la escuela, el 20% refiere que no se realiza y el 20% restante, ignora si se realiza.

(9.). El 100% del personal entrevistado explica que no existe seguimiento formal de los egresados sordos, el contacto es cuando los egresados visitan el CAM y que el Centro mantiene contacto con la preparatoria especial para la discapacidad. No obstante, manejan y describen detalladamente el proceso de incorporación posterior de sus egresados a algún área de estudio.

#### ***4.3.7.4. Conclusión del estudio exploratorio del contexto de la investigación***

Concluimos que los profesores del CAM Sabino Cruz y CIL Zapopan, muestran un promedio de experiencia con alumnos sordos de 13.15 años y 18.37 en educación especial. Solo en dos de los trece casos entrevistados, el personal inició su experiencia laboral dentro los servicios educativos especiales de la discapacidad auditiva. La orientación vocacional no se realiza como parte del currículo en ninguno de los Centros participantes de la muestra. En contraste, “la variable orientación laboral” se encuentra de manera clara y definida dado que todos los Centros encuestados participantes de la muestra realizan la orientación laboral. Es decir, no existen estrategias para la orientación vocacional pero sí para la orientación laboral. Destacan las estrategias para la evaluación de las habilidades del alumno, las pláticas del

equipo de apoyo con el alumno, la reunión del director con los papás, la acomodación en el taller y, finalmente, la orientación al estudiante y a sus padres, al momento de egresar.

Por otro lado, encontramos que no existen profesionales sordos a cargo de la orientación vocacional en los centros participantes de la muestra. El 84.6% de los entrevistados considera importante la presencia del maestro Sordo como una táctica para favorecer el aprendizaje de los estudiantes sordos y la motivación e identificación positiva de los alumnos sordos con un profesional sordo. El reactivo 6.1, que evalúa la existencia de un profesional sordo a cargo de la orientación vocacional, fue comprendido correctamente solo en uno de los trece casos entrevistados. Sugerimos replantear esta pregunta. El 84.6% de los casos entrevistados, mantiene la percepción de que los sordos son estudiantes muy creativos, con bajo rendimiento y con derecho a la igualdad de oportunidades laborales. Se concluye que el personal entrevistado considera necesaria la orientación vocacional para cubrir los siguientes diversos objetivos:

(1.). Para determinar el futuro laboral y profesional de los jóvenes cuando egresan dado que consideran que esta orientación permite acompañarles en la elección ya sea del empleo o de la institución más adecuada a sus necesidades.

(2.). Para mediar las expectativas altas académicas tanto de los padres.

(3.). Para ofrecer a los alumnos la orientación profesional necesaria a áreas donde muestran aptitudes como la arquitectura, el diseño y la pedagogía.

(4.). Para acompañar al alumno y a los padres en el proceso de elección del taller.

(5.). Por otra parte, también opinan que la orientación vocacional es útil para mediar las expectativas académicas que suelen ser altas en los alumnos sordos y sus padres.

(6.). En el 60% de los casos, se encuentra que existe confusión en el personal entrevistado para la distinción de los conceptos “orientación vocacional” y “orientación laboral”

(7.). El 70% de los entrevistados refiere como estrategias para la orientación vocacional, la aplicación de estrategias para la orientación laboral entre las que destaca la acomodación del estudiante en el taller.

(8.). La acomodación del alumno en el taller, se determina por los intereses del alumno, proyecto laboral de la familia y cupo del taller principalmente.

(9.). Refieren que en ocasiones, existe relación entre el primer taller y la especialidad del CECATI que se continúa. Sin embargo, no siempre se mantiene la continuidad de los estudios y los alumnos terminan, en algunos casos, en quehaceres del hogar.

(10.). En el Centro de Integración Laboral y el CAM 8 Secundaria Vespertina Benito Juárez, el programa empleado para el manejo de los talleres, se ha modificado progresivamente principalmente en cuestión de manejo de tiempo, recursos y espacios. Algunos profesionales entrevistados, refieren que deben adecuarse a las posibilidades existentes para enseñar algún taller a los alumnos. Señalan la falta de espacios y recursos para los talleres.

(11.). Dentro del CAM 8, Secundaria Vespertina “Benito Juárez”, no se imparten talleres dado que actualmente es una secundaria regular de tipo académica, adicionalmente a la formación académica, los alumnos cursan las materias de tecnológica y artísticas durante una hora treinta minutos a la semana.

(12.). El CAM Sabino Cruz y el CAM 8 Secundaria Vespertina “Benito Juárez”, explican que no existe seguimiento formal de los egresados sordos, el contacto es cuando los egresados visitan el CAM. Por su parte, el Centro de Integración Laboral “Benito Juárez”, muestra un registro metodológico de los egresados desde 1987 a la fecha. Este Centro refiere que ha encontrado que el 60% de los egresados, realiza alguna actividad productiva.

Con respecto a la participación con de los padres de familia, observamos que mantienen un grado de participación medio (influido por diversas variables como la edad del hijo/a) en las actividades escolares como lo es el Programa de “Escuela para padres”. Sin embargo, muestran una participación activa en el proceso de elección de los taller y manifiestan gran inquietud por conocer el futuro laboral del o de la joven al egresar del Centro.

***4.3.7.5. Resultados del análisis del contexto del CAM Sabino Cruz en base a los resultados de los cuestionarios piloto (ver anexo 9) y a los indicadores de la dimensión de contexto de nuestros cuestionarios desarrollados bajo el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) (ver apartado 3.9.2.1)***

La estadística nacional indica que el 97.6% de personas sordas mayores de quince años presentan competencias insuficientes en la lectura y en la escritura. De un total de 472,708 mexicanos sordos en este rango de edad, 461,589 muestran fallas severas en la lectoescritura. En el Estado de Jalisco (México), el gobierno proporciona educación al 28.7% de los sordos entre el rango de cero a doce años.

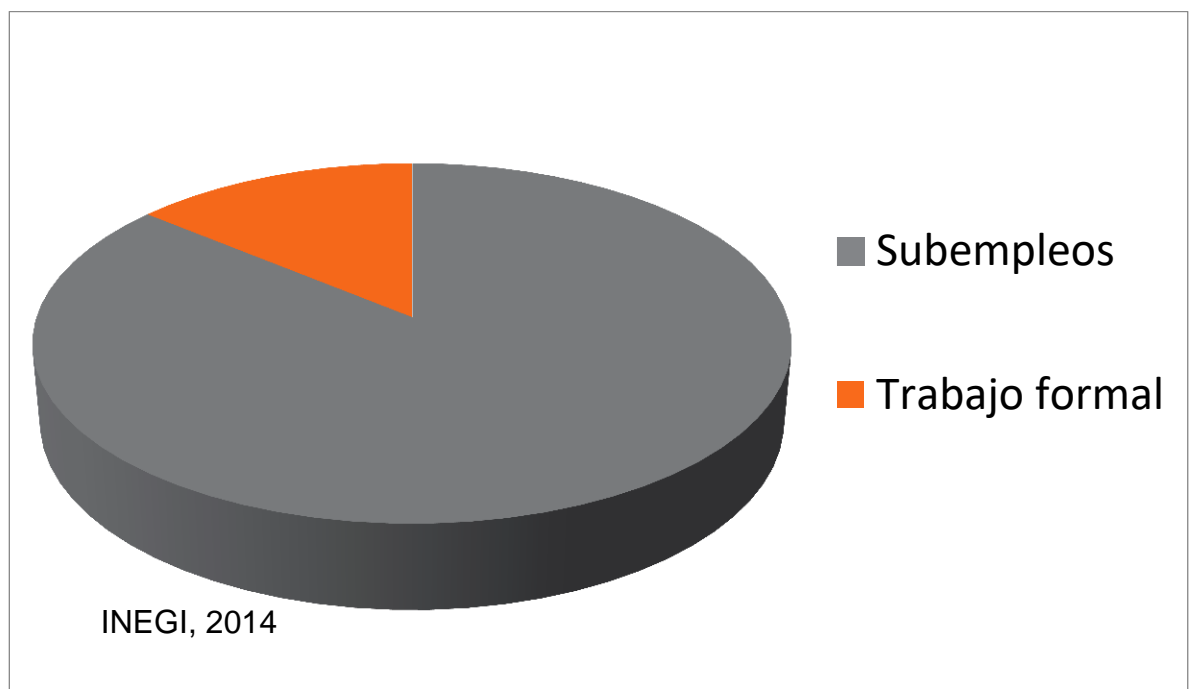
Bajo este contexto social y educativo para los sordos de México, encontramos que el estudio de la respuesta educativa CAM Sabino Cruz ofertada a los estudiantes sordos escuela



secundaria, en Guadalajara, Jalisco (México), es viable y se relaciona con un contexto empobrecido social y laboral de la persona sorda. En la valoración del contexto del CAM En la valoración del contexto del CAM Sabino hacia las normativas y políticas de educación especial, explican que históricamente, el Departamento de Educación Especial, ha enfrentado serias reformas que consideran menos convenientes para el desempeño de los estudiantes sordos.

El siguiente gráfico muestra la situación laboral de los sordos en México

**Figura 23 Porcentaje de acceso formal al empleo de la población sorda de México.**



Agregan que en 1980, el Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública de México elimina los métodos tradicionales de enseñanza y, a través de la Dra. Margarita Gómez Palacio (quien fue alumna del Mtro. Jean Piaget) introduce un modelo constructivista. No obstante, la reforma de mayor peso para la educación especial en México, es en 1990, con la descentralización educativa. Esta descentralización implica que la

capacidad de gestión de los gobiernos, la comparten con el sindicato. Así, el sindicato y un gran buró de pedagogos, generan propuestas pedagógicas. Varias de las direcciones, las propone el sindicato. Bajo el marco constructivista incorporado a la metodología y respuesta educativa de Educación Especial, cada discapacidad merece respuestas educativas especializadas y específicas.

En 1980, con el objetivo de ofrecer servicios educativos a los niños con discapacidad, son tres los modelos que operaban:

- (1.). Grupos integrados: se trata de niños con un rezago en su aprendizaje que son atendidos en escuelas regulares.
- (2.). Las escuelas especializadas en cada discapacidad (por ejemplo, el CAM Sabino fue en sus inicios la escuela de Audición y Lenguaje).
- (3.). Centro de orientación, evaluación y canalización (COEC).

En Septiembre de 1981, surge la escuela de Audición y Lenguaje para el niño sordo de Jalisco funcionando como una escuela dirigida a la atención del niño sordo. La infraestructura y organización de recursos humanos de esta escuela, estaban dirigidas a la atención del alumno sordo privilegiando un desarrollo educativo secuenciado y dirigido en Lengua de Señas desde educación preescolar hasta la primaria. En 1992, un grupo de padres de familia y pide como autoridad a la Lic. Yolanda Abrego, actual supervisora de la misma zona donde se encuentra la escuela, crear una escuela Secundaria para los estudiantes sordos. Al mismo tiempo, se dispuso un cambio de la certificación que anteriormente cubría hasta sexto de primaria. En 1992, el CAM Sabino ofrece la educación secundaria para los alumnos sordos. La inclusión de la escuela secundaria se realizó tomando en consideración, la preferencia de los alumnos para continuar sus estudios.

Para el CAM Sabino la escuela secundaria implicó un reto porque no contaban con personal ni con proyecto. La única motivación fue que los niños sordos al egresar de la escuela, contarán con mayor madurez y dominio de la Lengua de Señas. Es así como la Secretaria de Educación Especial, ofrece a la supervisora de la zona 5, un modelo de telesecundarias. Indica que en este momento el CAM Sabino Cruz, se benefició de apoyo del Departamento Educación Especial. Recibieron a una maestra de telesecundarias sin embargo, no contaron con una traductora simultánea. Como escuela, enfrentaron varios obstáculos sin embargo, lograron establecer la secundaria exclusiva para los estudiantes sordos. Inicia su servicio asemejando el horario de una escuela secundaria regular, sin recursos suficientes y contando ya con instructores de taller. Internamente, deciden impulsar las actividades tecnológicas, no precisamente con el objetivo de que fueran de capacitación para el trabajo sino intentando el modelo de las secundarias técnicas para enseñar a los estudiantes alguna actividad o desarrollo de algunas competencias que pudieran serles útiles. Es así que los talleres se incorporan al currículo de la secundaria Sabino, bajo el nombre de “materias tecnológicas”.

No obstante, la reforma de 1992 impacta profundamente a Educación Especial ya que obliga a las escuelas que atendían discapacidades específicas, a ofrecer atención a cualquier tipo de discapacidad. Ante esta nueva disposición, las escuelas para una discapacidad en específico desaparecen y se convierten en Centro de Atención Múltiple, los COED desaparecen y los grupos integrados se convierten en USAER.

En el año 1992, la escuela para el niño sordo del Estado de Jalisco se convierte en el Centro de Atención Múltiple, CAM Sabino Cruz, con código 45150. En este mismo año, acuerdan internamente con la escuela cercana CAM José Vasconcelos, distribuir la atención educativa: La primera escuela atendería preescolar mientras que el CAM Sabino Cruz la primaria y Secundaria, además de ofrecer talleres externos.

Dicha situación en las disposiciones de políticas educativas, condiciona un momento de crisis y reacomodo ante la imposibilidad de continuar con exclusividad de servicios para los alumnos sordos. En consecuencia, el CAM empieza a ofrecer sus servicios a diferentes discapacidades, y hasta la fecha, atienden trastornos neuro motores, niños con trastornos generalizados del desarrollo como autistas, y gran parte de niños con discapacidad intelectual. Internamente, la escuela decide continuar ofertando el servicio de secundaria con grupos exclusivos para los alumnos sordos siendo que la política educativa indica que los niños sordos pueden integrarse en escuelas regulares. Muestran ciertas diferencias con la política de educación inclusiva, agregan que la mayoría de profesores oyentes en escuelas regulares, no cuentan con competencias para la instrucción en Lengua de Señas Mexicana del niño sordo. Esta disposición educativa ha favorecido un mayor rezago educativo en alumnos sordos que no cuentan con continuidad en la enseñanza de la Lengua de Señas Mexicana. Estos resultados se muestran en el diagnóstico de fortalezas y necesidades presentadas en el apartado de proceso e insumo.

#### ***4.3.8. Resultados de la valoración del insumo dentro del CAM Sabino Cruz.***

Hoy en día, el CAM Sabino Cruz, es una escuela pública federal, esto es, recibe los fondos y orientaciones de administración central de la Ciudad de México. Las clases se imparten en horario matutino ofrece la escuela primaria y secundaria y atiende estudiantes en deficiencia auditiva, neuro motora, intelectual y trastornos generalizados en el desarrollo. El CAM Sabino Cruz cuenta con un total de catorce aulas, con nueve cubículos (dirección, trabajo social, psicopedagogía y apoyo en el Lenguaje) y cinco aulas de talleres. Actualmente, están registrados doscientos ochenta tres alumnos en el turno matutino y vespertino que ofertan servicios de escuela primaria, secundaria y talleres laborales. Están matriculados cuarenta y cuatro alumnos sordos de secundaria. En primero de secundaria hay quince alumnos registrados, segundo de secundaria cuenta con catorce alumnos y tercero de secundaria cuenta

con quince alumnos. Cada grupo en su respectivo salón de clases con una maestra signante de 8:30 a 12:30pm. Durante este lapso se imparte las materias curriculares de formación académica. Como materias tecnológicas, de 12:30 pm a 3 pm, reciben la formación diaria de los talleres. Actualmente, están registrados doscientos ochenta y tres alumnos por la mañana y noventaicinco por la tarde en talleres como servicios que brinda la escuela a alumnos que no accedieron al currículo y que desean alguna actividad de formación laboral. El CAM Sabino cuenta con un total de dieciséis maestros distribuidos en siete maestros de primaria, seis maestros de secundaria y tres de taller. .

El CAM Sabino mantiene contacto con sus egresados cuando éstos regresan a saludar o por personal que labora en otros centros, preparatoria para la discapacidad CAED, donde les encuentran. Carecen de persona para el seguimiento de los mismos. Comentan que conocen de casos de alumnos egresados Sordos exitosos que se encuentran en preparatoria. El logro académico de sus egresados se corroboró entrevistando a algunos de ellos en diferentes centros.

#### ***4.3.8.1. Historia de los talleres en el CAM Sabino Cruz***

La secundaria del CAM Sabino Cruz intenta asemejar el horario de una escuela secundaria regular. No contaba con recursos suficientes. El Departamento de Educación Especial envía material desde la Ciudad de México con la finalidad de desarrollar talleres programados con antelación y algunos instructores de taller. No existió ni existe una valoración de contexto para el diseño de estos talleres. Internamente, deciden impulsar las actividades tecnológicas, no precisamente con el objetivo de que sirvieran de capacitación para el trabajo sino intentando el modelo de las secundarias técnicas para enseñar a los estudiantes alguna actividad o desarrollo

de algunas competencias que pudieran en algún momento servirles, también considerando la capacitación para el trabajo. Es así que los talleres se incorporan con el nombre de “materias tecnológicas” al currículo de la escuela secundaria del Sabino Cruz.

#### ***4.3.8.2. Valoración del proceso de los Talleres de Formación Laboral (TFL) en la escuela CAM Sabino: situación actual de los talleres***

Ante la diversidad de niveles de competencias y necesidades de la población, la escuela CAM Sabino aplica una sencilla evaluación para la ubicación en aula del alumno. Para los alumnos cuyos conocimientos y competencias no cubren los conocimientos mínimos de la escuela primaria, se creó un proyecto alternativo de grupos talleres. Por su parte, los alumnos que aprueban la primera evaluación, generalmente, observan que mantienen bien construida su lengua escrita pero con problemas en la resolución de las operaciones básicas. Consideran que con una sistematización más profunda de la lengua escrita y de las matemáticas lograrán concluir la escuela secundaria porque el objetivo del CAM es que los estudiantes egresen con las competencias básicas de lectoescritura y matemáticas que les permita continuar desarrollándose o bien, acceder al siguiente nivel académico. Una vez que aprueban el examen de admisión, los alumnos y se comprueba que cuentan con conocimientos mínimos de la primaria, ingresan a la a la escuela secundaria Se imparten tres horas diarias (quince semanales) de actividades tecnológicas en los siguientes talleres: panadería, cocina, corte y confección, serigrafía, dibujo, carpintería, computación, actividades de mantenimiento.

De esta forma, los alumnos sordos de la escuela secundaria, están distribuidos en cada taller según preferencias personales del estudiante, tres horas de taller diario con posibilidad de rotar entre los talleres durante los tres años de Secundaria.

En sus palabras, la supervisora del CAM SABINO, Lic. Yolanda Abrego, comenta:

*El objetivo más que nada es que los muchachos salgan con las competencias básicas de lectoescritura y matemáticas que les permita continuar desarrollándose o la escuela que sigue. Tenemos un grupo en que tenemos una maestra también de una de la escasas prepas que hay, si tenemos que hay en prepa tenemos alumnos muy exitosos pero llámele que no es la generalidad de la población. Nuestra población es deprimida económicamente más deprimida culturalmente por lo tanto el apoyo a los muchachos es muy reducido cuando se conjuga que el muchacho es inteligente que los padres saben de la discapacidad y se entregan en apoyo, tenemos muchachos exitosos. Sin embargo yo no tengo el personal para hacerles un seguimiento de caso y de donde están, se por qué a veces nos vienen a visitar, sé que pasan el examen de la prepa.*

#### **4.3.8.3. Ocho estrategias para el logro de objetivos operacionales del CAM Sabino Cruz**

Como institución, mantienen **objetivos establecidos operacionalmente**. En el caso de los alumnos sordos de secundaria, el objetivo es expresamente, lograr que concluyan la Secundaria con las competencias básicas de lectoescritura y matemáticas que les permita continuar desarrollándose o bien, acceder al siguiente nivel académico. La factibilidad de cumplimiento de este objetivo es alta por medio de siete estrategias fundamentalmente:

- (1.). Primera: canales de comunicación a través de la LSM y grupos exclusivos de estudiantes Sordos.
- (2.). Segunda: profesores capacitados de taller y frente a grupo.
- (3.). Tercera: un plan curricular adaptado a las necesidades específicas por cada grupo de discapacidad.

(4.). Cuarta: un plan anual de actividades dentro de la escuela. Cada profesor realiza y entrega el desglose de actividades por aula en función de las necesidades psicopedagógicas de cada alumno (proyectos curriculares áulicos). Cada alumno cuenta con un expediente pedagógico y otro de la dirección. Dentro del pedagógico, los maestros responsables del alumno, en cada ciclo escolar, registran sus observaciones sobre el aprovechamiento del alumno, dificultades y progresos en su aprendizaje. El expediente pedagógico también cuenta con el trayecto del desarrollo académico del niño, del preescolar a la secundaria.

(5.). Quinta estrategia: Actualmente, la escuela CAM Sabino, es multidisciplinaria. Cuentan con un equipo psicopedagógico integrado por el área de trabajo social, Psicología, maestra de comunicación y responsable de talleres. Un importante porcentaje de alumnos, están evaluados psicométricamente lo que les permite un mayor conocimiento y atención de su población. Cada integrante de planilla, realiza una planeación anual de trabajo donde desglosa objetivos, actividades y calendarización partiendo de las necesidades y prioridades de la escuela.

Relacionada a la primera estrategia, es de gran importancia comentar que, por convenio interno, los directivos y profesores de la escuela, en base a su experiencia promedio de veinte años con alumnos sordos, ofertan grupos exclusivos de alumnos Sordos de multigrado, dirigidos por maestros Especialistas en Educación Especial, Audición y Lenguaje. Esto es su principal estrategia interna, a pesar de que la reforma educativa les indica que los alumnos Sordos pueden incluirse en escuelas regulares, sin embargo, el CAM Sabino considera que los estudiantes sordos necesitan medios de aprendizaje visuales y otras estrategias diferentes al alumno oyente. En sus palabras, la Supervisora Yolanda Abrego, fundadora de la secundaria del Sabino Cruz en 1992, explica:



*Yo soy una maestra de sordos de la época de los setenta en donde todavía pensamos que el alumno sordo, no el hipoacúsico, nunca va a poder estar integrado exitosamente en una escuela regular porque tú sabes que la velocidad del estudiante regular es increíble y ningún traductor por mejor que sea te va poder este prodigar todo lo que tú necesitas y yo soy fiel creyente de que los sordos si necesitan otro tipo de estrategias para que ellos se acerquen al conocimiento entonces así continuamos nosotros con nuestra escuela.*

(6.). Sexta estrategia: Con respecto a los talleres, han realizado adecuaciones a los objetivos iniciales del taller, según las necesidades de la escuela. Estas adecuaciones son una estrategia interna del taller. Diariamente, complementa la formación del estudiante de Secundaria con talleres técnicos de 12pm a 3pm impartidos por maestros capacitados en Lengua de Señas y en el taller.

(7.). Séptima estrategia: los talleres se emplean internamente para reforzar los aprendizajes adquiridos en clase ubicándose dentro del currículum como materias tecnológicas. De esta forma, cumplen el objetivo de la escuela: la formación académica de los estudiantes y no la inclusión laboral. Hasta el momento, no cuentan con un plan diseñado de Formación para el Trabajo. Los estudiantes del CAM Sabino no realizan prácticas laborables dado que la finalidad ha sido concluir la Secundaria. Dentro del taller, el alumno cursa un año de rotatorio entre los talleres, donde los maestros observan sus destrezas para su ubicación. Comentan que los talleres con los que cuentan, fueron predeterminados, es decir, de nivel central, recibieron el paquete de talleres junto con un profesor al frente.

Estos talleres son:

Taller de Panadería. Formación del profesor del taller: Lic. en Administración y cursos en panadería.

Taller de Carpintería: Formación del profesor del taller: Carrera técnica en carpintería

Taller de Serigrafía: Formación del profesor del taller: Secundaria concluida.

Taller Corte y confección: Formación del profesor del taller: Maestra especialista en dificultades en aprendizaje.

Taller de Dibujo técnico: Formación del profesor del taller: Maestra especialista.

Taller de Piñatas: Formación del profesor del taller: Secundaria.

Taller de Cocina: Formación del profesor del taller: Secundaria.

Taller de Mecanografía y computación: Formación del profesor del taller: Lic. en Contaduría Pública.

Taller de Mantenimiento: Formación del profesor del taller: Bachillerato.

(8.). Octava estrategia: se responde a un marco bilingüe: aquellas actividades que implican a toda la escuela como las cívicas (honos a la bandera, representaciones históricas, kermeses), se imparten en LSM con traductor al Español. Por su parte, la clase de educación física, también es impartida en Lengua de Señas por un profesor experto en psicomotricidad.

En relación al reglamento que como Institución les rige, son las norma de control y certificación escolar. Reciben orientaciones de Secretaría de Educación Pública, subdivisión de Educación Especial, sin embargo, éstas se apegan a dichas normas, mismas que especifican el deber de la escuela para salvaguardar determinadas reglas necesarias para que los alumnos permanezcan allí, edades y tiempo. El objetivo de la escuela, es ofrecer la secundaria con un extra de materias tecnológicas, que pueden utilizarse como apoyo en la formación laboral. Mantiene claramente delimitados sus objetivos y se observa congruencia en el cumplimiento de los mismos. Con la finalidad de satisfacer los gastos escolares, la Escuela Sabino Cruz,

maximiza los recursos, solicitando atentamente más de ellos. La supervisora explica que para cubrir las necesidades de treientos alumnos inscritos en la mañana y doscientos por la tarde, recibe los mismos recursos que recibe un CAM con veintiún alumnos. Esto es, semanalmente se les envía cinco rollos de papel higiénico, cinco desodorantes de baño, mismos que son insuficientes.

Como escuela, han logrado un taller de computación a través de varias gestiones y aportaciones. La Secretaría de Educación Pública, no proporcionó el equipo. Es reducido el presupuesto.

#### ***4.3.8.4. Dificultades del CAM Sabino Cruz***

Ya hemos mencionado que CAM Sabino Cruz, cumple con sus objetivos operacionales mediante ocho estrategias. No obstante, afronta dificultades. Opera bajo tres deficiencias principales que describimos:

La primera son los recursos insuficientes para su funcionamiento. Ha enfrentado también la seria dificultad de que el Departamento de Educación Especial no ha proporcionado una clave para acreditar a los alumnos sordos de secundaria y con la clave de primaria es como los acredita. Implica que el CAM Sabino necesita registrar vía manual las calificaciones y progreso de los alumnos sordos en el Departamento de Acreditación y Certificación de Jalisco. Una tercera dificultad que enfrenta esta institución es el procedimiento para adquirir recursos humanos. La petición de recursos humanos se justifica si existen dieciocho alumnos por salón que carezcan del personal solicitado.

EL CAM Sabino encuentra que estas disposiciones educativas priorizan las necesidades estadísticas y no las psicopedagógicas.

Existen también dificultades encontradas en el CAM Sabino Cruz en su esfuerzo por responder a las políticas de educación especial. La escuela fue creada para desempeñarse como una escuela de audición y lenguaje. Así pues, el alumno, podía cursar desde preescolar hasta secundaria y la escuela era partícipe y consejera en esta trayectoria. Sin embargo, con la reforma, la escuela inició servicios educativos a otras discapacidades, principalmente a la discapacidad intelectual, se le indicó dejar el servicio de preescolar. Por convicción, metodología y estudio propio, la escuela ha mantenido a los estudiantes sordos en salones únicos de alumnos sordos dado que considera que el alumno sordo debe recibir educación específica en Lengua de Señas. Sin embargo, actualmente se enfrentan al problema de que al no ofrecer el servicio de preescolar, se pierde la vigilancia de la trayectoria del alumno sordo, por lo que en educación secundaria recibe alumnos que provienen de otras escuelas con nulo vocabulario y niveles de comprensión matemática también insuficientes. Las maestras encuentran profundas diferencias entre un alumno que cursó la primaria en el mismo CAM y otro alumno que se inscribió hasta llegar al nivel secundaria. Al ya no ser una escuela exclusiva de audición, tampoco cuenta con un médico especialista en audiología ni recibe equipos para la revisión audiológica de sus estudiantes, no cuentan con apoyo de las tecnologías educativas dentro de los salones de estudiantes sordos. Todo ello retrasa los niveles el avance académico del estudiante y se refleja en su participación dentro de los talleres donde además comparten espacio y contenidos con la discapacidad intelectual. El programa para escuela secundaria del Centro de Atención Múltiple CAM Sabino Cruz, presenta transformaciones a través del tiempo siendo que su objetivo es certificar a los alumnos en la escuela secundaria. Es por esto que se encuentra necesario optimizar las quince horas de talleres semanales.

#### ***4.3.8.5. Cómo funcionan sus talleres y situación de los recursos físicos y humanos con los que cuenta***

Dentro del CAM Sabino Cruz, existe una maximización importante de los recursos y adecuación de los planes de estudio a las capacidades que los maestros observan en el alumnado. Como escuela, han detectado que los alumnos sordos presentan elevadas habilidades visuales, entre otras y, por este motivo, imparten un taller de dibujo con una maestra de dibujo calificada. Los casos de los talleres de serigrafía y cocina se basan también en las necesidades detectadas. Por ejemplo, el taller de cocina se implementó porque todos los niños sordos o no sordos necesitan saber cuestiones de autocuidado como es freírse un huevo (refiere la supervisora). Otro de los muchos casos de talleres implementados, fue panadería, porque enviaron de nivel central a la escuela Sabino Cruz, un maestro de panadería, teniendo ellos la obligación de maximizar los recursos que envía la Secretaría de Educación Pública. Actualmente, los talleres y áreas académicas, trabajan en colaboración. Buscan la aplicación de los conocimientos en ambos espacios. Por ejemplo, todos los alumnos reciben clases de civismo, física y química aplicada a los talleres; esto es, los maestros de formación acuerdan con los maestros de los talleres, los contenidos que serán revisados en ambos espacios, de manera que el maestro de formación proporciona las bases teóricas de la práctica del taller. Califican a estas estrategias como efectivas ya que cubren necesidades educativas a falta de espacios e infraestructura. Es decir, no cuentan, por ejemplo, con un laboratorio ni con maestro de física, los contenidos curriculares de esta materia se practican mediante el taller. Un caso, son, por ejemplo, los estados del agua. Su comprensión práctica se realiza en el taller de cocina además de otro tipo de prácticas sociales. Entonces por ejemplo cuando van a diseñar un prado pequeño de jardín, el maestro en su clase de matemáticas, enseña lo que es el área, para que el maestro de mantenimiento enseñe este tipo de estrategias en el taller; trabajando así contenidos

y práctica. Han observado que esta estrategia de trabajar en conjunto, aminora los problemas de comprensión dado que los conocimientos son más accesibles. Dentro de sus contenidos, proporcionan también énfasis en biología y civismo porque conocen que se trata de alumnos sensibles a cualquier abuso ya que son población vulnerable. Existen temas que enseñan a los alumnos de una forma global, sin embargo, la educación sexual y el civismo expuesto en valores y autoestima, son su principal tema de ambas asignaturas. Han observado, adecuados resultados en los alumnos.

Por otra parte, su objetivo es lograr que sus alumnos egresen de la secundaria en los dos grupos principales de población que atiende principalmente: discapacidad auditiva y discapacidad intelectual. Dentro de esta oferta educativa, los talleres se ofrecen dentro de los contenidos curriculares de las materias tecnológicas. El taller común a todos los grupos, es computación. El proceso es el siguiente: En primero de secundaria, se inicia un curso rotativo de una semana Se observan las habilidades de los estudiantes y también si existe presencia de compromiso intelectual con la finalidad de reservar los talleres más delicados para los estudiantes que presenten menos o ningún compromiso intelectual. En un inicio de la historia de la escuela secundaria, en la década de los 90's, los perfiles de los maestros de taller era de bachillerato, es decir, con la secundaria concluida. Sin embargo, el día 19 de Abril del 2014, en un tercer trabajo de campo, la Mtra. I. N. agrega que el perfil actual de los maestros de taller, se ha modificado. Al inicio, solo existían maestros de taller con bachiller, es decir, con estudios de nivel secundaria, sin embargo, actualmente, existen más maestros con licenciatura especializados conformando la planilla ya descrita anteriormente.

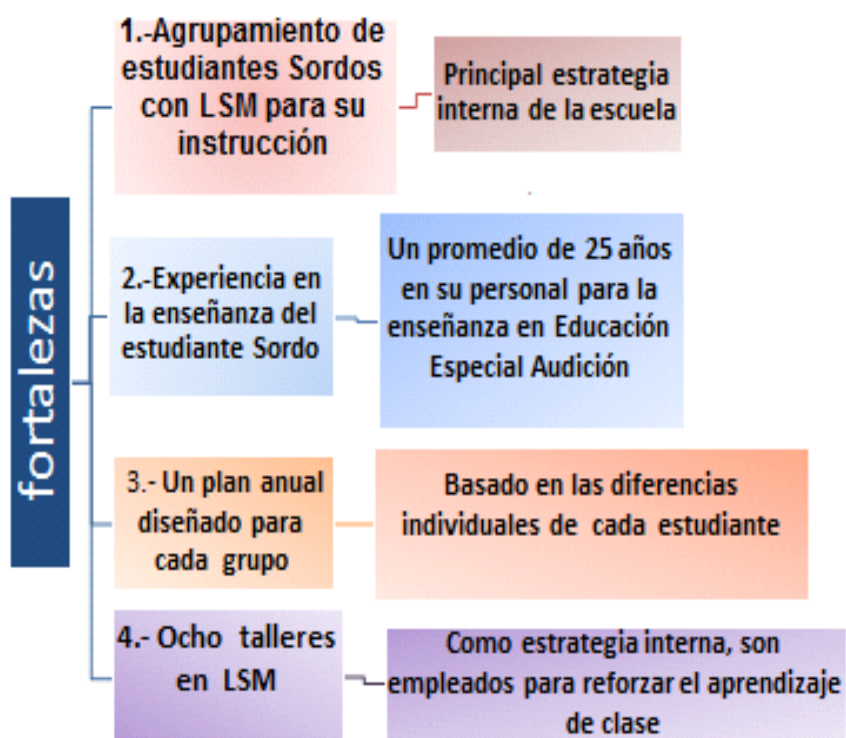
En función del estudio del contexto, insumo y proceso del CAM Sabino Cruz, mostramos los resultados en los siguientes dos gráficos que muestran las fortalezas y debilidades que encontramos dentro del CAM Sabino Cruz.

**Figura 24 Fortalezas I del CAM Sabino.**



**Figura 25 Fortalezas II del CAM Sabino Cruz**

La siguiente figura 25 es una propuesta de síntesis que muestra las competencias docentes y estrategias docentes del CAM Sabino Cruz, mismas que ya hemos explicado. Observamos que su principal estrategia es el agrupamiento de estudiantes sordos con instrucción en Lengua de Señas Mexicana. También observamos que manejan un plan anual de trabajo

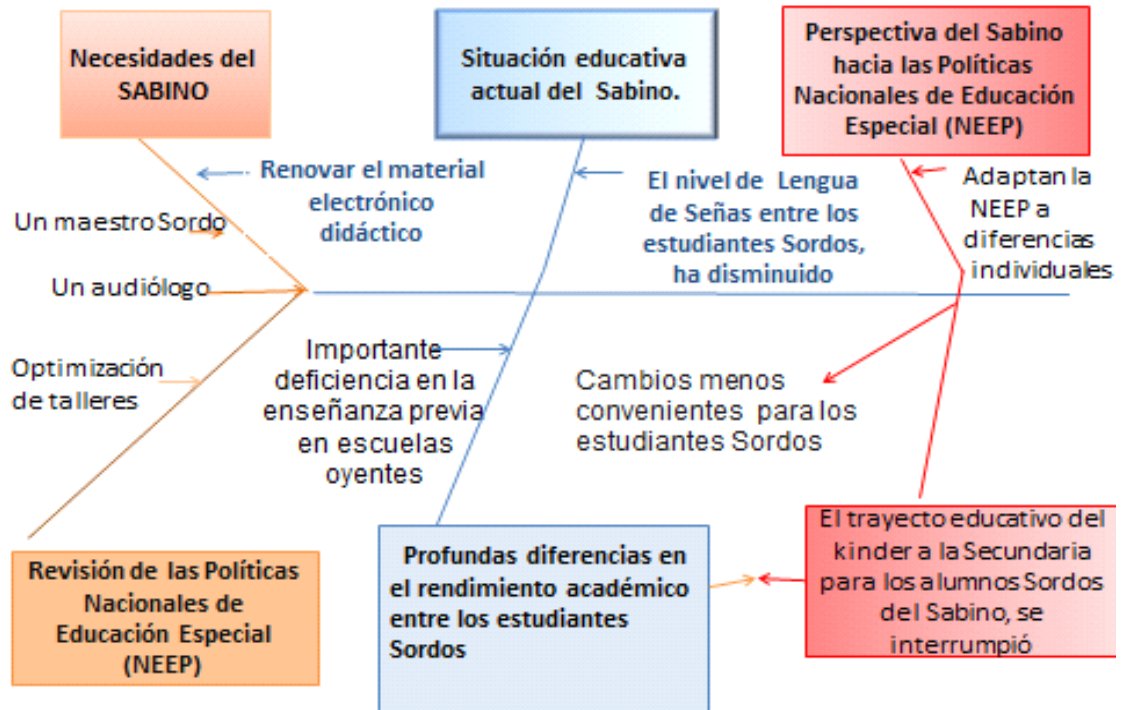


para cada grupo. Como estrategia interna, los talleres se imparten en Lengua de Señas Mexicana y se utilizan para reforzar el aprendizaje de clase ya que carecen de otros recursos como laboratorios para los alumnos sordos.

A continuación, mostramos la figura 26 que es un análisis gráfico que hemos desarrollado a lo largo de la investigación sobre el proceso, insumo y proceso recogidos dentro del CAM Sabino Cruz.

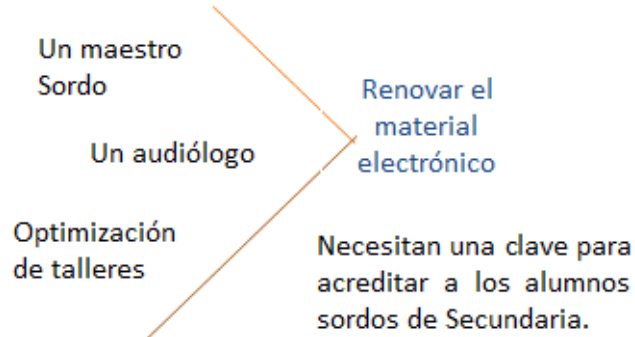


**Figura 26: Detección de necesidades del CAM Sabino Cruz.**



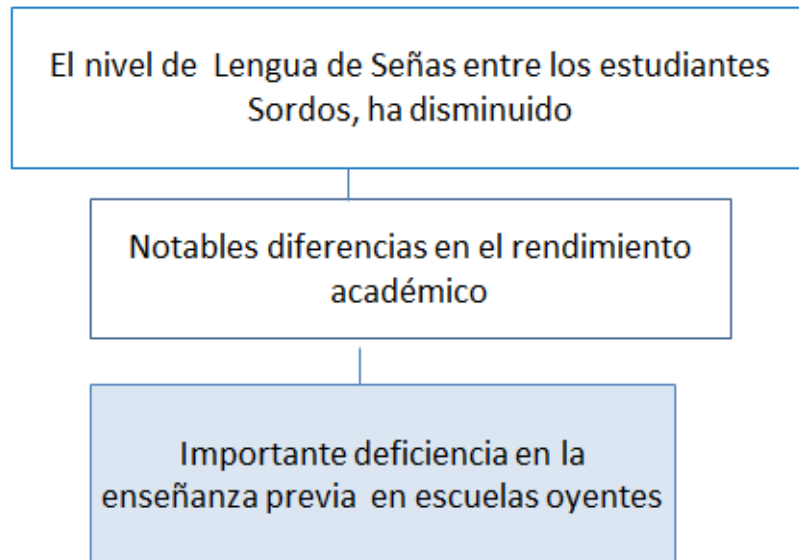
En la figura 26 mostramos la síntesis gráfica de la detección de las necesidades y fortalezas en el CAM Sabino Cruz. En este cuadro se muestran las observaciones del CAM Sabino Cruz y de otros participantes Sordos y oyentes externos al centro. A continuación, desglosamos este mismo cuadro con la finalidad de facilitar su lectura.

## Necesidades del CAM Sabino Cruz



**Revisión de las Políticas Nacionales de Educación Especial (NEEP)**

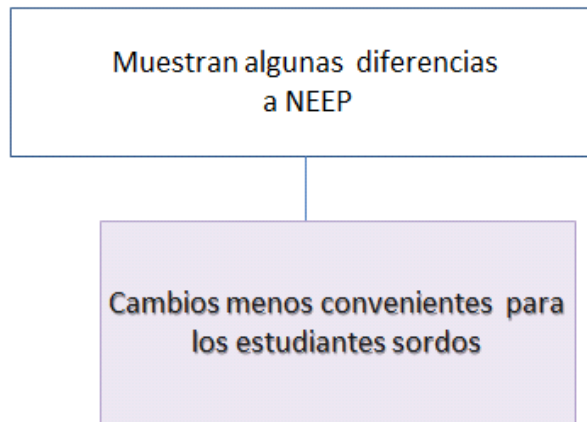
## Situación actual del CAM SABINO



Se muestra que la inclusión de los alumnos sordos en escuelas regulares durante el jardín de niños y la escuela primaria, condiciona profundas diferencias en el rendimiento académico de

los estudiantes sordos ya que consideran que existe una importante deficiencia en la enseñanza previa de la instrucción del currículum en Lengua de Señas Mexicana en las escuelas regulares.

### Perspectiva hacia las Políticas Nacionales de Educación Especial (NEEP)



Observamos que a causa de múltiples disposiciones en las normativas educativas, el trayecto educativo de los alumnos sordos, escolarizados en el jardín de niños, escuela primaria y secundaria, se interrumpió, no hay continuidad en la enseñanza de la Lengua de Señas Mexicana porque se incorporan a la escuela en diferentes momentos educativos.

#### 4.3.8.6. Valoración de los logros del CAM Sabino Cruz y otras instancias entrevistadas

El CAM Sabino Cruz, se encuentra satisfecha con los logros realizados en los alumnos. El 98% de su población, se certifica de la Secundaria y es de su conocimiento que algunos casos de alumnos continúan la preparatoria. En relación a los resultados más significativos que encontramos, miembros de la Educación Especial en el caso de Jalisco, pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, rehabilitadores físicos y comunidad de padres, todos participantes de la

formación laboral del estudiante sordo, aportaron opiniones respecto a cuáles son los elementos que deben ser integrados dentro de los programas de formación para el trabajo. La comunidad de maestros y padres se han inclinado por propuestas laborales diversas que inciden en la planeación de talleres laborales que respondan a expectativas comunitarias para el acomodo del estudiante sordo en negocios familiares que pueden ser desde carpinterías, talleres de costura, alta repostería. Por otra parte, padres de egresados proponen que el alumno curse un año de servicio social en diferentes empresas durante el tercer año de la escuela secundaria, comentan que este año sería de gran utilidad para la práctica y desarrollo de destrezas de los conocimientos aprendidos durante la impartición del taller.

#### ***4.3.8.7. ¿Qué opinan los Sordos?***

##### ***4.3.8.7.1. Egresados del CAM Sabino Cruz, estudiantes de preparatoria.***

En el caso de los egresados Sordos del CAM Sabino Cruz, encuentran un alto logro y satisfacción en acceder la preparatoria. Refieren que se trata de la primera generación de estudiantes sordos de la Universidad de Guadalajara y del Estado, en estudiar la preparatoria y mantienen expectativas de iniciar y concluir la Universidad. Licenciados y alumnos sordos, comentan que la clave del éxito Universitario en el caso de la persona sorda, es el aprendizaje bilingüe de Español escrito, Lengua de Señas y lectura labio-facial; el acceso a cantidades mayores y constantes de intérpretes de Lengua de Señas Mexicana así como modificaciones en las estrategias de enseñanza dentro del aula, como lo son el acercamiento del alumno al profesor, un compañero de apoyo oyente dentro de la misma asignatura (en caso de no existir intérprete), homogenización en las competencias de Lengua de Señas en los maestros oyentes que imparten clases a alumnos sordos, creación de una ley nacional que defienda de forma específica la existencia y difusión de la Cultura Sorda, así como la inclusión de un capítulo

en libros de texto gratuitos de educación primaria y secundaria sobre la Cultura Sorda, sus capacidades y necesidades. Los egresados del CAM Sabino Cruz consideran que es necesario una difusión de la Cultura Sorda, apoyo a la identidad Sorda, intérpretes capacitados en LSM y competencia cultural en la LSM. En base a su experiencia de acceder a la preparatoria regular, comparten que es necesario la revisión de los programas, acceder al grado académico que les corresponde de acuerdo a su edad al igual que los estudiantes oyentes. Rechazan que los maestros compadezcan su situación y pugnan porque se les exija al igual que a un alumno oyente, reclaman apoyo a su competencia de lógica y comprensión, español y matemáticas, principalmente ya que una inadecuada educación, repercute directamente en la pérdida de la continuidad de estudio. Consideran necesario un cambio generacional no solo entre la Comunidad Sorda sino también en la sociedad en general.

Los egresados definen una década de alta lucha y constancia para la Comunidad Sorda. En el paso de una década, toda una generación de estudiantes Sordos están por concluir la preparatoria superando lo que encuentran ciertas limitantes educativas como lo son la carencia de intérpretes, apoyos de medios de comunicación como los subtítulos, una deficiencia importante en la enseñanza del Español escrito y matemáticas durante la primaria principalmente, retraso en los programas educativos con tres o cuatro años de diferencia con respecto a sus compañeros oyentes de preparatoria, profesores no capacitados y competentes en Lengua de Señas Mexicana que encontraron fundamentalmente en escuelas regulares donde se integraron, fallas en las técnicas de enseñanza- aprendizaje donde no se priorizó su comprensión a través de técnicas viso-gestuales más útiles para la persona Sorda sino a través del español signado además de cuatro a ocho años de espera en ingresar a la preparatoria ya que se encontraron en ausencia de oferta educativa de programas con apoyo de LSM, reprobación del examen de ingreso a la preparatoria o bien, falta de recursos económicos y necesidad de trabajar de tiempo completo. A su parecer, los talleres que recibieron durante la

Secundaron, no fueron de utilidad y encuentran que podrían relacionarse con apoyar el aprovechamiento de la educación. Proponen un taller de cultura Sorda, donde se incluyan derechos de las personas Sordas, Historia de México, idiomas inglés y Lengua de Señas internacional, aprendizaje de filmación para manejo de videos. Proponen un taller de español escrito, donde se priorice a los verbos y comprensión, otro de matemáticas donde solicitan apoyo para el manejo de lógica, raíces y contabilidad; otro taller de biología, donde se construya el diccionario en LSM para las ciencias biológicas e impulse los conocimientos prácticos y uno más de psicología donde trabajen sobre fortalecimiento de autoestima y relaciones interpersonales sanas.

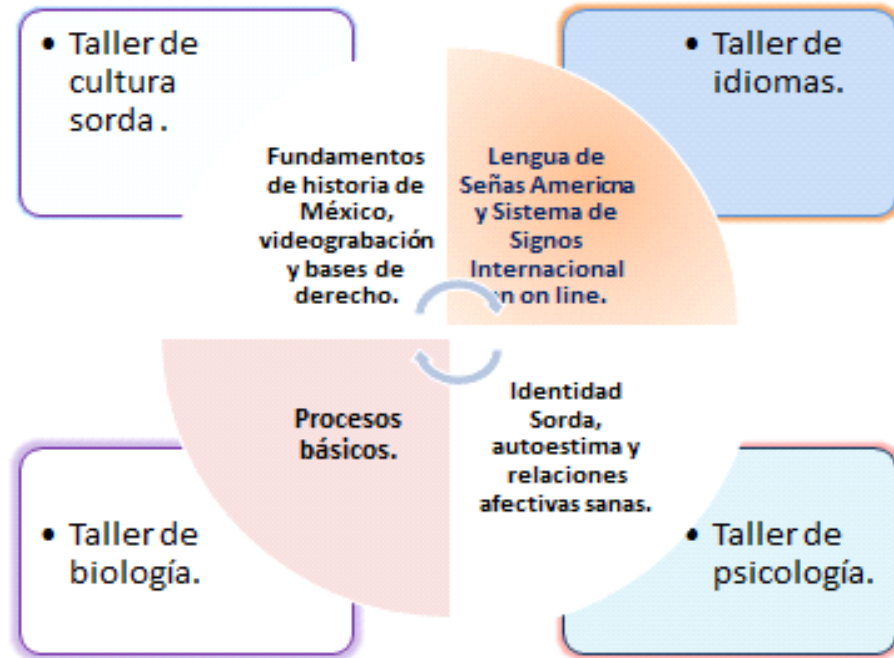




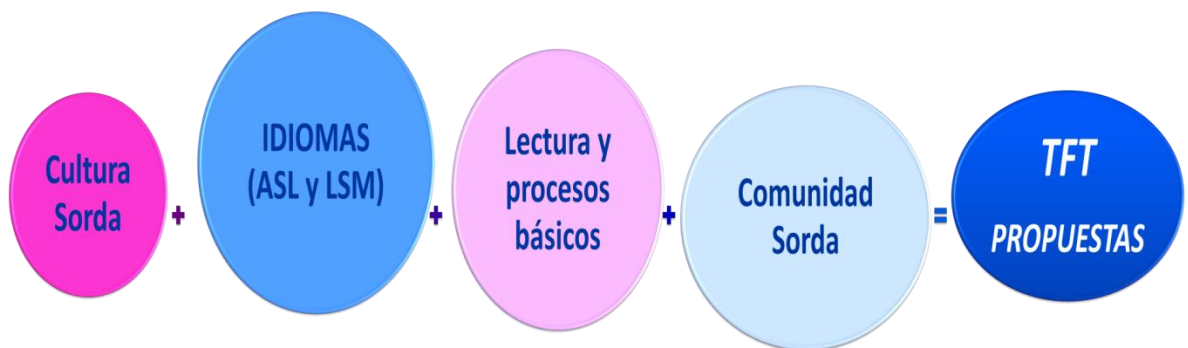
En la siguiente página, presentamos la representación gráfica de su propuesta

Figura 27. Propuestas de optimización de talleres en Lengua de Señas Mexicana.

### PROPUESTAS DE OPTIMIZACIÓN DE TALLERES EN LENGUA DE SEÑAS POR EGRESADOS Y PROFESORES SORDOS.



Esta propuesta se resume en los cuatro siguientes talleres:





#### **4.3.8.7.2. Personas Sordas externas al CAM Sabino Cruz López.**

##### **Personas Sordas externas al CAM Sabino Cruz López: licenciados y maestros Sordos.**

Los Licenciados y maestros Sordos de Jalisco explican que desempeñan un excelente papel en la identificación, enseñanza e impulso de la Comunidad Sorda. Informan que existen avances y mejorías notorias en el proceso de enseñanza a los jóvenes sordos del Estado. Estos avances son en lograr mejoras en la comprensión del Español escrito y matemáticas principalmente a nivel primaria. Este avance lo explican en comenzar la enseñanza profunda de la Lengua de Señas Mexicana desde el preescolar por medio de un modelo profesor Sordo quien funge como guía tanto académica como de autoestima. Añaden que el aprendizaje lógico y gramatical de la LSM, incide en mejores competencias a nivel de comprensión cuando se enfrentan al aprendizaje del Español en concreto en tiempos de verbos y abstracciones matemáticas como las divisiones. Comentan que el maestro Sordo, también apoya a los padres, quienes al verle a él profesionalista, confían en que el hijo (a) alcanzará metas pues reconocen las potencialidades de la persona Sorda. Los egresados participantes, realizan sus propuestas de optimización a los talleres recibidos.

Los maestros Sordos expresan:

- (1) Identidad de excelencia como maestros de Sordos.
- (2) Papel fundamental en el logro de la comprensión, español y matemáticas, para el éxito académico.
- (3) Falta de acompañantes intérpretes: encuentran la necesidad de acompañantes intérpretes por una parte, y, por la otra en la integración dentro del aula. Tres de los cinco líderes entrevistados encuentran que es necesario la comprensión lectura labio-facial para mayor independencia del intérprete en el aula. Implementación de estrategias como compañero de

apoyo, ocupación de las filas delanteras y acercamiento maestro-alumno. A esto le llaman universidad para sordos.

(4) Otros definen universidad para sordos como un espacio académico y de desarrollo dirigido por un sordo especialista en pedagogía y cultura sorda.

(5) Existen veintidós o veintitrés profesionistas sordos en el país, necesitan que crezcan.

(6) El éxito académico del niño sordo, lo posibilita comprensión desde niños, aprendizaje bilingüe

(7) Solicitan Incrementar sensibilización de padres y compañeros, no a la discriminación, conocimiento de la Cultura Sorda espacios visuales. Buenos apoyos.

(8) Reportan que el joven sordo tiene que trabajar por salarios mínimos a falta de apoyo. Abandona la escuela y olvida la LSM.

(9) Identifican que es necesaria la proyección del sordo: Inicio de una empresa propia .

(10) Encuentran que existen diferencias en calidad educativa entre ciudad de Guadalajara y municipios.

Por si parte, los trabajadores sordos entrevistados, demandan la creación de un módulo laboral e informativo dentro de las empresas que integran personal sordo, módulo que se encuentre dirigido por una persona sorda capacitada en la actividad laboral que se desempeñará así como en Lengua de Señas y Cultura Sorda.

En relación a los resultados obtenidos en el segundo focus group realizado donde participaron maestros Sordos, Lic. Sorda en artes visuales, ex alumno de Secundaria del CAM Sabino Cruz, mamá, empresario persona Sorda y estudiante de 5to semestre de Universidad Sordo con alto rendimiento (quien además fungió como moderador), se encuentra que

consideran en primer lugar que es muy importante la inclusión, el reconocimiento de las discapacidades por ejemplo, a nivel de las empresas, que haya reconocimiento de las discapacidades, una inclusión y la búsqueda de un apoyo. Consideran básica la formación educativa la instrucción de la lengua natural LSM y el desarrollo de la lectura labio facial como apoyo de comunicación a la LSM. Opinan que esta estrategia facilitaría la inclusión en la universidad y mercado laboral. También, expresan que es vital el reconocimiento de los derechos de la persona sorda para favorecer en ellos las competencias afectivas de la confianza, la autoestima, ambos elementos que reconocen fundamentales para acceder al mundo laboral. Encuentran que al principio, como padre de familia oyente, es muy difícil la aceptación de un hijo sordo sin embargo, parece ser que la búsqueda de apoyos, como por ejemplo, las tutorías y principalmente el aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana para vencer estas barreras, los tabúes, y lograr la verdadera inclusión. Reconocen muy importante la investigación de las discapacidades pero sobre todo, las posibilidades de la persona. Al respecto, explican que es muy importante el reconocimiento de la persona sorda el punto de origen y diagnóstico de las competencias auditivas. Este diagnóstico temprano permite conocer las necesidades de la persona sorda e intervenir mediante su incorporación temprana a la Lengua de Señas y a diferentes apoyos de comunicación. Finalmente proponen, un año de servicio social en el tercer año de secundaria para lograr incluir al estudiante Sordo, posteriormente en el ámbito laboral. Concluyen que un profesor que imparte la clase a alumnos sordos, debe hacerlo en Lengua de Señas o debe apoyarse en un intérprete, es lo mismo, siempre y cuando exista capacitación y profesionalismo en la persona que está haciendo uso de este recurso. Consideran que les es vital la libre consideración y el libre albedrío, que el estudiante por sí mismo, escoja el taller de su interés, escoja el espacio de su interés, que haya talleres más innovadores, por ejemplo, como la psicología tan importante para el desarrollo de la persona, como la mecatrónica, y que en la elección de estos talleres consideran muy importante el empleo de pruebas, saber qué taller, para el reconocimiento de intereses. Reflexionan que los talleres forman la conexión

posterior del alumno ya sea para continuar con la preparatoria, un incentivo importante para continuar con la preparatoria y también de conexión al mundo laboral. Los entrevistados Sordos encuentran que además del plano laboral, en el plano personal, es necesario trabajar sobre el autoestima de la persona Sorda. Consideran que el autoestima se favorecerá a través de programas de difusión sobre la Cultura Sorda, su Lengua, comprensión de la Cultura Sorda en el mundo oyente y comprensión del oyente en el mundo Sordo promoviendo esta conciencia y armonía, en programas proporcionados en multigrados a los niños y adolescentes oyentes y sordos.

#### **4.3.8.8. Conclusión de la valoración del contexto e insumo dentro del CAM Sabino**

Para concluir la situación del CAM Sabino, el análisis de sus fortalezas y debilidades nos apoyamos en la gráfica de frecuencias del QDA Miner Lite y en el análisis del Contexto-Insumo-Proceso y producto bajo el marco de referencia del modelo CIPP de Stufflebeam (2002)

El CAM Sabino Cruz cumple con sus objetivos operacionales mediante ocho estrategias. No obstante, opera bajo tres deficiencias principales. La primera son los recursos insuficientes para su funcionamiento. Carece de una clave para acreditar a los alumnos sordos de nivel secundaria y con la clave del nivel primaria es como los acredita. Una tercera dificultad que enfrenta esta institución es el procedimiento para adquirir recursos humanos.

El CAM Sabino Cruz afronta dificultades en la manutención y actualización de los talleres. Los entrevistados, encuentran que debe revisarse los contenidos dado que actualmente existen nuevas necesidades en los estudiantes Sordos, prioridades relacionadas en favorecer el grado de comprensión en Español oral y escrito, lectura y matemáticas al cursar la preparatoria.

Por su parte, maestros oyentes entrevistados, consideran que el material es obsoleto e insuficiente. Explican que no es factible depender de los recursos de los alumnos ya que una importante parte de ellos no recibe apoyos. Por lo tanto, sugieren que a nivel Central, se les provea de material específico para los talleres así como capacitación en ellos ya que hasta el momento, es por decisión y paga propia.

Se comprueba **H1 del estudio, en la que propusimos** una relación positiva entre la optimización educativa y la posterior inclusión laboral de las personas sordas. La frecuencia del código EVME con un 95.9% de casos indica que en la última década han existido mejoras en la educación bilingüe en el Estado de Jalisco (México). Estas mejoras han ofrecido mejoras oportunidades educativas para los sordos. En el análisis del insumo, proceso y producto del CAM Sabino Cruz que actualmente se han creado normativas específicas para la educación de los sordos. La evidencia de mayor contundencia son los egresados y maestros Sordos entrevistados que mediante su acceso a niveles superiores educativos han optimizado el panorama laboral del sordo. Otra evidencia es el reporte de la mejora de la situación laboral para el sordo en Jalisco (México) con una frecuencia del 22.4%. Nuestros resultados nos permiten comprobar H2 ya que efectivamente, la situación actual de los TFL dirigidos a los estudiantes sordos del Estados de Jalisco (México) no satisface las necesidades laborales y educativas de los alumnos sordos. Para comprobar H2 nos respaldamos en el análisis del contexto, del insumo y del producto En Jalisco, una de cada cuatro personas sordas (28.7%), es atendida por Educación Especial. Los estudiantes de Secundaria del CAM Sabino Cruz, Guadalajara, Jalisco, reciben tres horas diarias de la materia técnica de taller. A pesar de que existen varias opciones de talleres, éstos no han sido optimizados salvo el taller de computación que la escuela financió con donaciones. El cuerpo de profesores en su mayoría, está capacitado en educación especial y luego, el taller que imparten. La escuela, los alumnos y egresados participantes, encuentran un importante apoyo en los talleres para consolidar

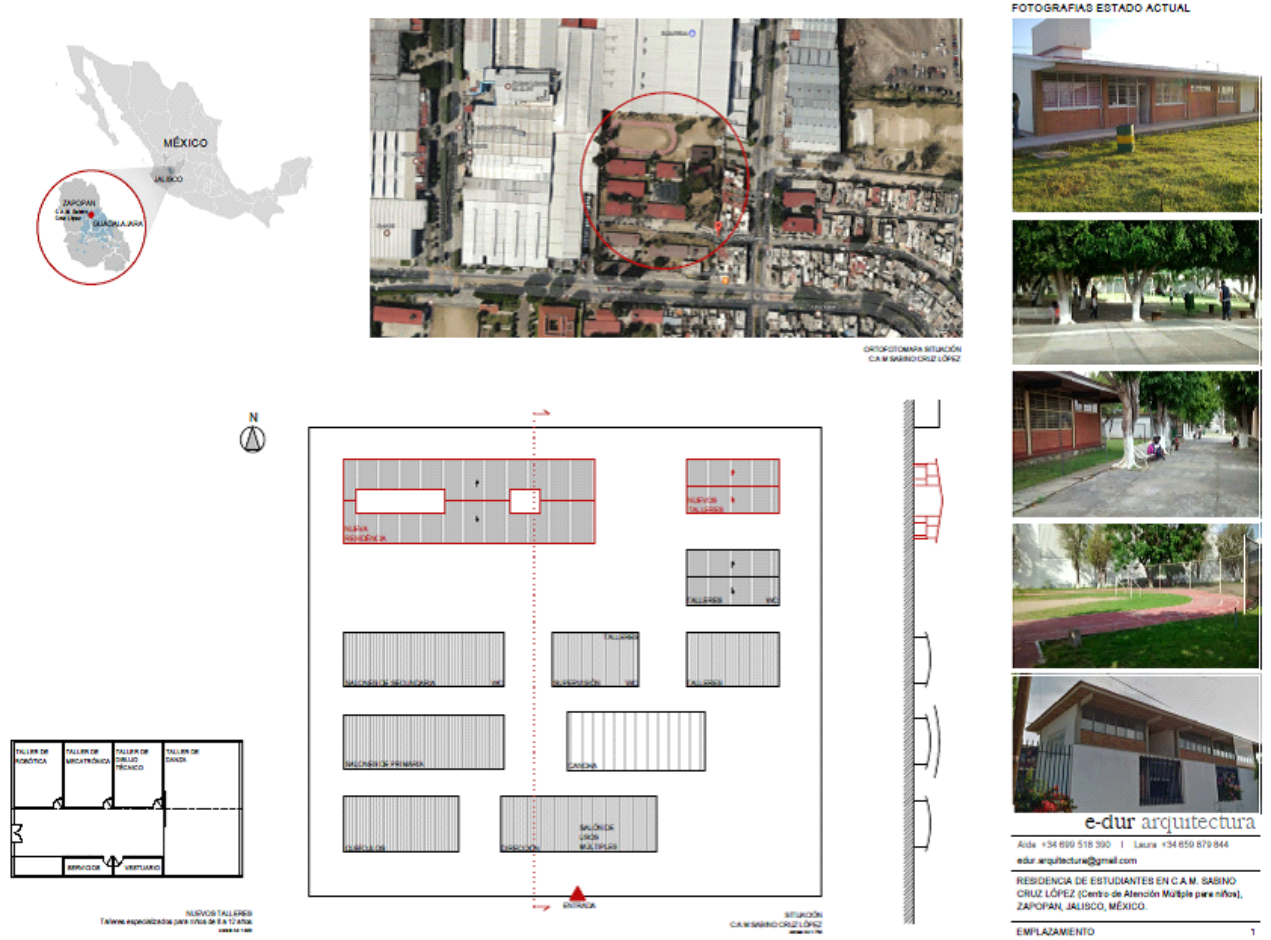
conceptos estudiados en otras materias como principios de física, química y biología. Sin embargo no cuentan con recursos para mejora de los talleres. H2 tiene mayor respaldo en la frecuencia de codificación. La demanda de talleres especializados del código PTE presenta una frecuencia del 28,6%. La falta de presupuesto para optimizar los talleres (código FAPE) presenta una demanda del 18,4%.

Finalmente, comprobamos H3 ya que en base a nuestros resultados, la optimización de los recursos tecnológicos y humanos es necesaria para una mejora de respuesta educativa para los sordos. El código PI (preparación insuficiente) presenta una frecuencia de codificación del 36.7%, a este sigue el código TECNOE, demanda de tecnología para la enseñanza y desarrollo del sordo con un 30.6%. El estudio proceso de este estudio, permite comprobar H3. El personal del CAM Sabino Cruz. explican que los talleres se han reorientado hacia la actividad tecnológica, siendo, todos ellos, autofinanciables. Por otra parte, los programas de la escuela secundaria, se imparten intentando apoyarse en la práctica del taller. No obstante observan que el alumno no aplica el taller fuera de la escuela. Consideran que las quince horas de taller pueden optimizarse para favorecer los conocimientos y competencias durante la secundaria. Egresados, maestros Sordos, alumnos sordos, padres de familia y algunos profesionales oyentes, solicitan la actualización y optimización de los talleres así como recursos humanos y tecnológicos para optimizar la educación de los alumnos sordos.



**4.4. Diseño de un programa en apego a la valoración del contexto e insumo del CAM Sabino Cruz para proponer la implementación del proceso de una escuela bilingüe especializada para sordos con residencia vinculada a un centro autosustentable, Jalisco (México)**

**4.4.1. Plano arquitectónico**







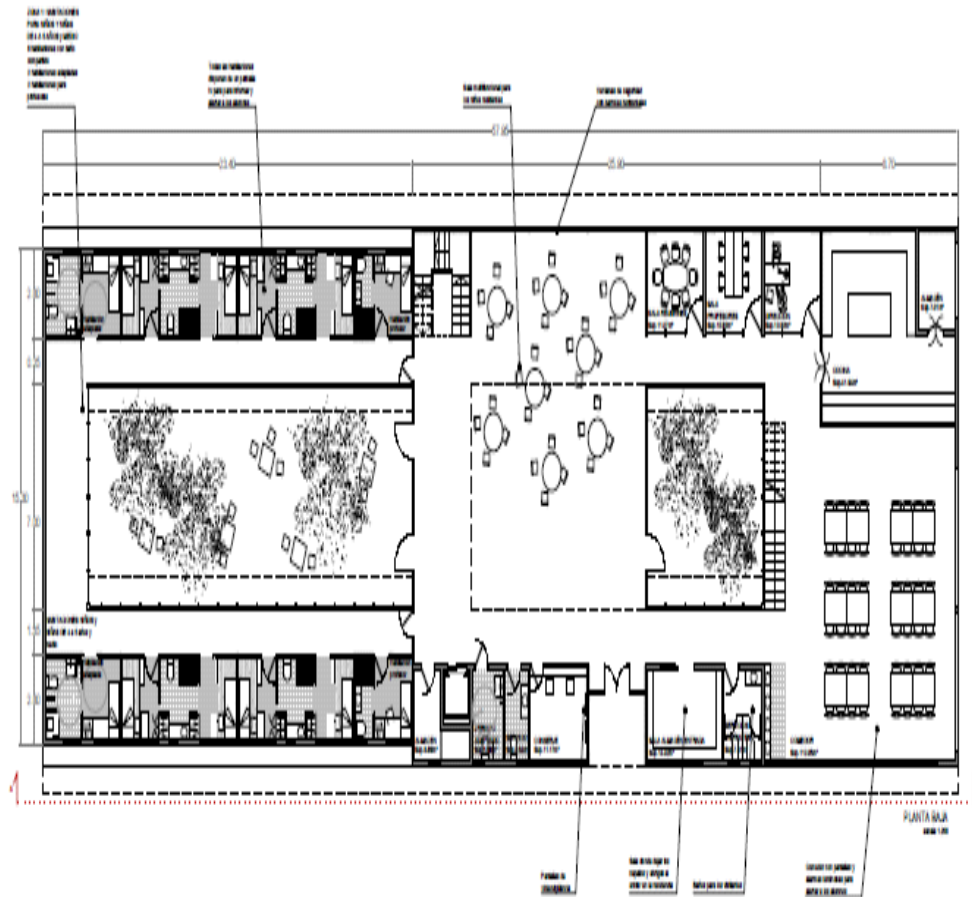
El C.A.M. Sabino Cruz López es la escuela de niños con discapacidad auditiva más importante de México. Por no poder desplazarse hasta allí diariamente, son muchos los infantes que se ven limitados en su educación. La implantación de esta residencia proyectada especialmente para niños con esta discapacidad mejorará de manera sustancial el funcionamiento de este centro.

Se propone como lugar para hacer esta residencia la esquina norte oeste del recinto, donde actualmente hay una cancha.

Por los problemas de seguridad que se viven en esta zona de México y por el deseo de crear un espacio íntimo, de recogimiento y seguro se propone un edificio compacto, asimilable a los existentes de la escuela pero de mayor tamaño, donde los colores y el juego giran entorno a unos generosos patios.

Las habitaciones tienen así dos fachadas exteriores, ambas tratadas por igual (puede ser así gracias al buen clima de esta zona geográfica). Se evita que las estancias que dan al norte se limiten a ver el alto muro de las fabricas colindantes.

La residencia dispone de un total de 28 habitaciones para niños y niñas, 6 adaptadas y 6 habitaciones para los profesores.



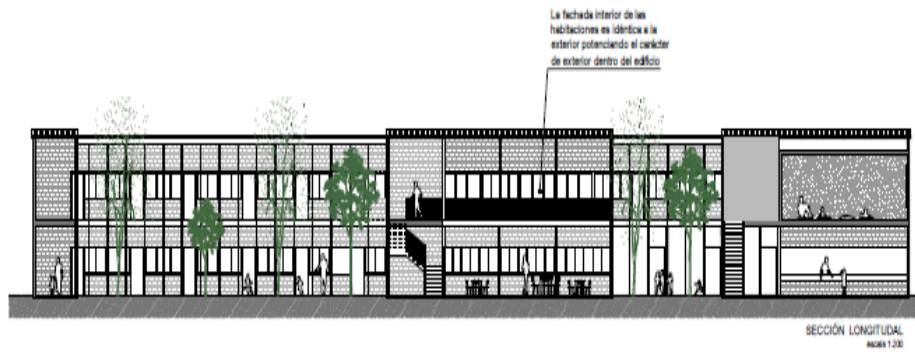
e-dur arquitectura

Año +54 890 518 300 | Laura +54 850 870 844  
 e-dur.architecture@gmail.com

RESIDENCIA DE ESTUDIANTES EN C.A.M. SABINO  
 CRUZ LÓPEZ (Centro de Atención Múltiple para niños),  
 ZAPOPAN, JALISCO, MÉXICO.

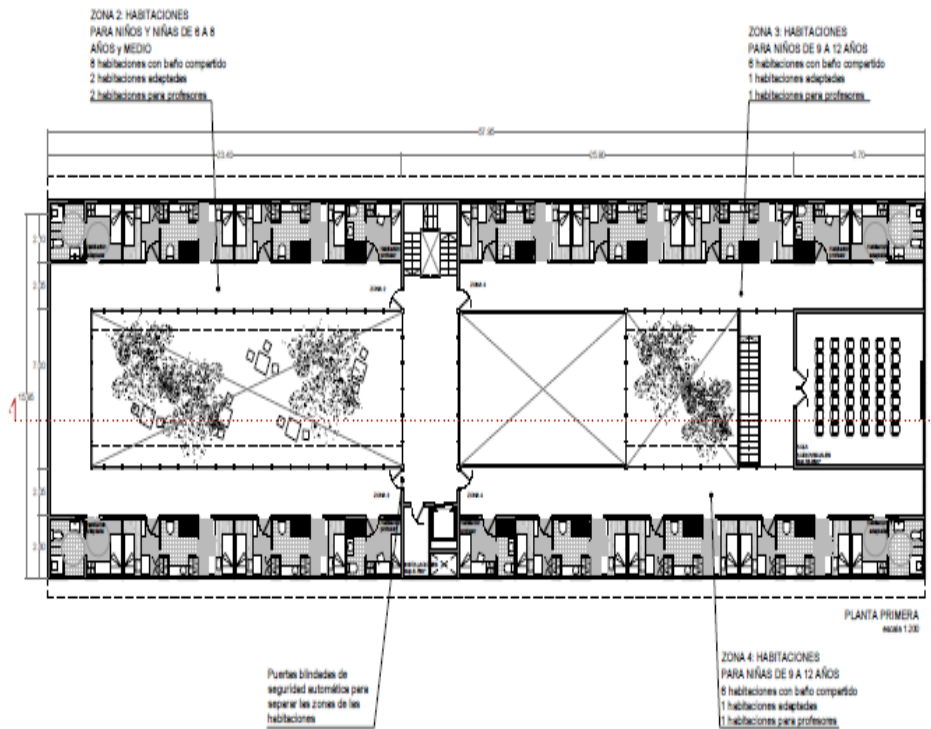
PLANTA BAJA Y ALZADO

2



Dentro del edificio las habitaciones se organizan por edades y, en el caso de los niños de 9 a 12 años, también por sexo. Se proponen 4 zonas, cada una debe ir separada de la otra por una puerta de seguridad y se tiene que poder llegar a cada una de ellas de forma independiente.

Las zonas comunes se concentran en planta baja, solo a excepción de la sala de audiovisuales que por su uso evento se sitúa en la primera planta. La sala multifuncional adquiere un gran protagonismo, ubicada en el centro y parcialmente a doble altura, es vista desde cualquier punto de la residencia. Esta centralidad ayuda a los residentes a sentirse acompañados durante su estancia, se evitan así los lugares inhóspitos y oscuros dentro de una residencia en que los huéspedes fácilmente tienden a la depresión.

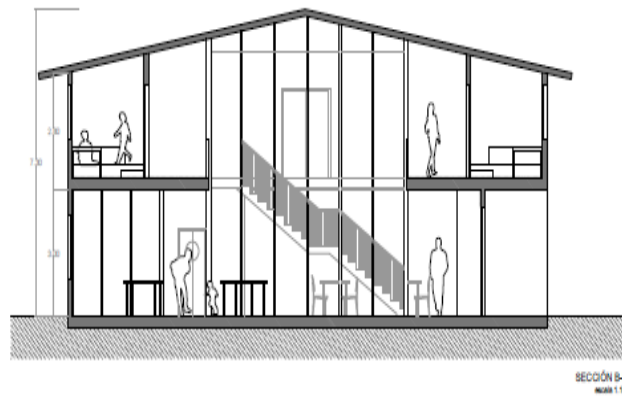
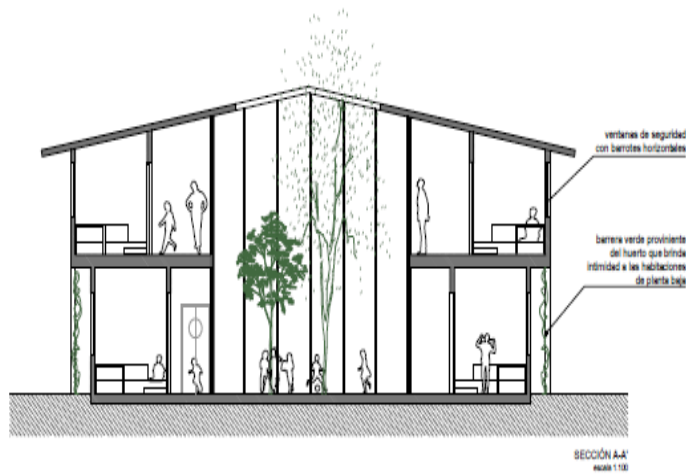


e-dur arquitectura

Aida +34 659 518 390 | Laura +34 659 879 044  
edur.architecture@gmail.com

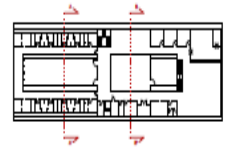
RESIDENCIA DE ESTUDIANTES EN C.A.M. SABINO CRUZ LÓPEZ (Centro de Atención Múltiple para niños), ZAPOPAN, JALISCO, MÉXICO.

PLANTA PRIMERA Y SECCIÓN LONGITUDINAL 3



Siguiendo el modelo de referencia de la escuela de Oleva en Finlandia, todas las estancias son vidriadas y dotan de medios audiovisuales que favorecen la comunicación entre los usuarios de la residencia.

Para que el nuevo volumen quede integrado dentro del conjunto de la escuela, ésta conserva la tipología constructiva y materiales de sus edificaciones contiguas, es al entrar adentro cuando percibimos la explosión de color, luz y verde que incrementa intencionadamente la alegría que llevan consigo los niños. Los suelos son de vinilos de colores, un material blando y cálido preparado para las actividades que ahí se llevarán a cabo, y todas las carpinterías son de madera proporcionando la calidez que el lugar necesita.



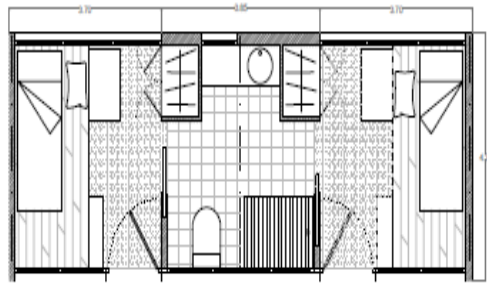
e-dur arquitectura

Adu +34 699 518 590 | Laura +34 699 879 844  
edurarquitectura@gmail.com

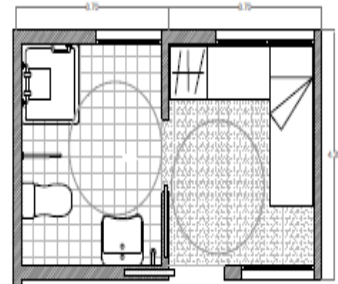
RESIDENCIA DE ESTUDIANTES EN C.A.M. SABINO  
CRUZ LÓPEZ (Centro de Atención Múltiple para niños),  
ZAPOCAN, JAUSCO, MÉXICO.

SECCIONES TRANSVERSALES

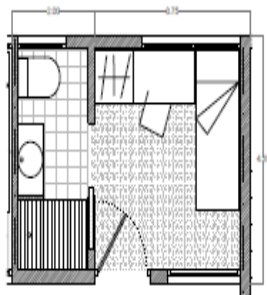
4



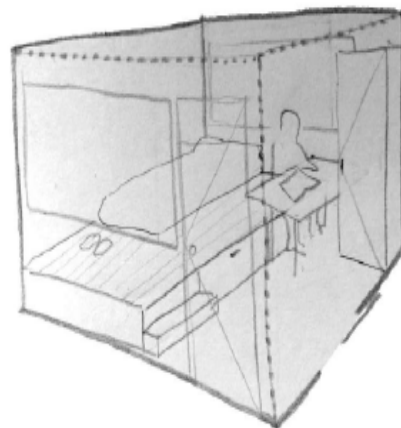
HABITACIÓN NIÑOS  
#NAB 1.31



HABITACIÓN ADAPTADA  
#NAB 1.32



HABITACIÓN PROFESORES  
#NAB 1.33



Se ha tratado con especial delicadeza el proyecto de las habitaciones por ser el momento individual más intenso de los niños y por el riesgo de que puedan sentirse aislados en los momentos menos deseados. Se ha optado por una disposición longitudinal de éstas respecto al pasillo potenciando, al máximo, la relación visual con el resto de los profesores y compañeros (cortada siempre que sea necesario o deseable con unas cortinas interiores).

En el interior, una plataforma de madera alberga la cama a modo de tatami, sirve de silla para la mesa y forma un lugar de juego elevado del suelo donde el residente puede disfrutar de su propio espacio sin perder de vista lo que ocurre a su alrededor.

e-dur arquitectura

Aida +34 699 518 390 | Laura +34 699 879 844  
edur.arquitectura@gmail.com

RESIDENCIA DE ESTUDIANTES EN C.A.M. SABINO  
CRUZ LÓPEZ (Centro de Atención Múltiple para niños),  
ZAPOCAN, JALISCO, MÉXICO.

DETALLE HABITACIONES

5



e-dur arquitectura  
Adu. +52 659 579 200 | Llave +52 659 579 244  
edurarquitectura@gmail.com  
RESIDENCIA DE ESTUDIANTES EN C.A.M. BASINO  
CRUZ LÓPEZ (Centro de Atención Múltiple para niños)  
ZAROPAN, JALISCO, MÉXICO  
VISTA DEL PATIO Y LAS HABITACIONES 6



e-dur arquitectura

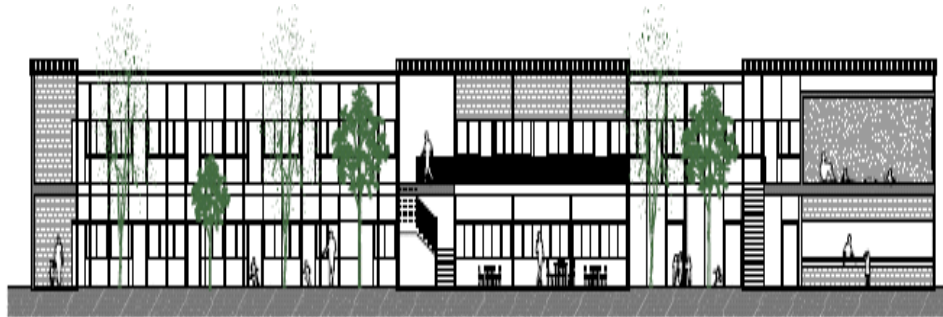
Aida +34 609 519 300 | Laura +34 650 870 844

edurarquitectura@gmail.com

RESIDENCIA DE ESTUDIANTES EN C.A.M. SABINO  
CRUZ LÓPEZ (Centro de Atención Múltiple para niños)  
ZAPOPAN, JALISCO, MÉXICO

VISTA DESDE LA ENTRADA

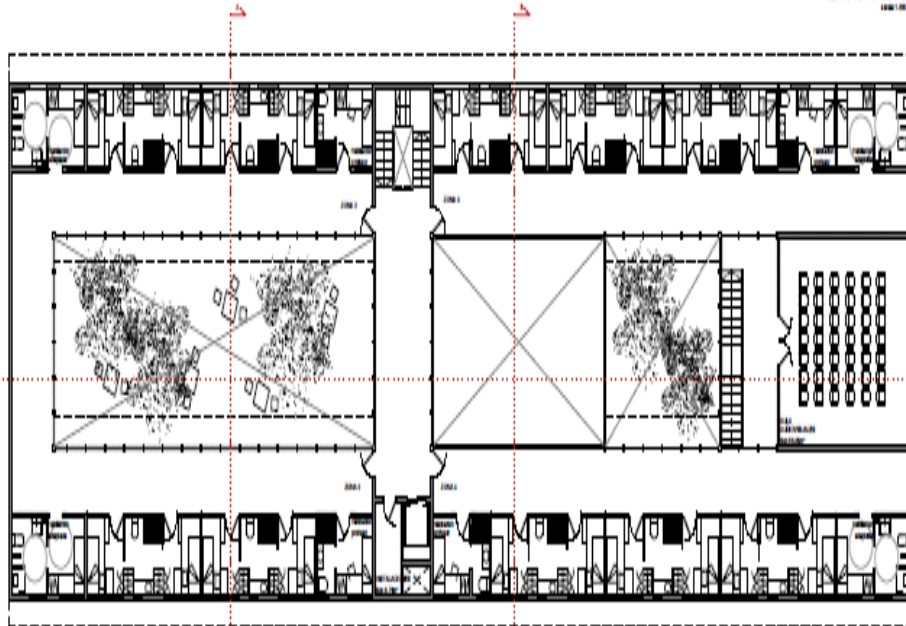
7



SECCIÓN LONGITUDINAL  
0.00 x 1.00



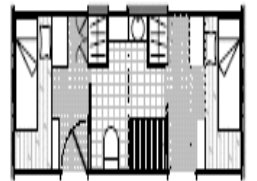
SECCIÓN A-A  
0.00 x 1.00



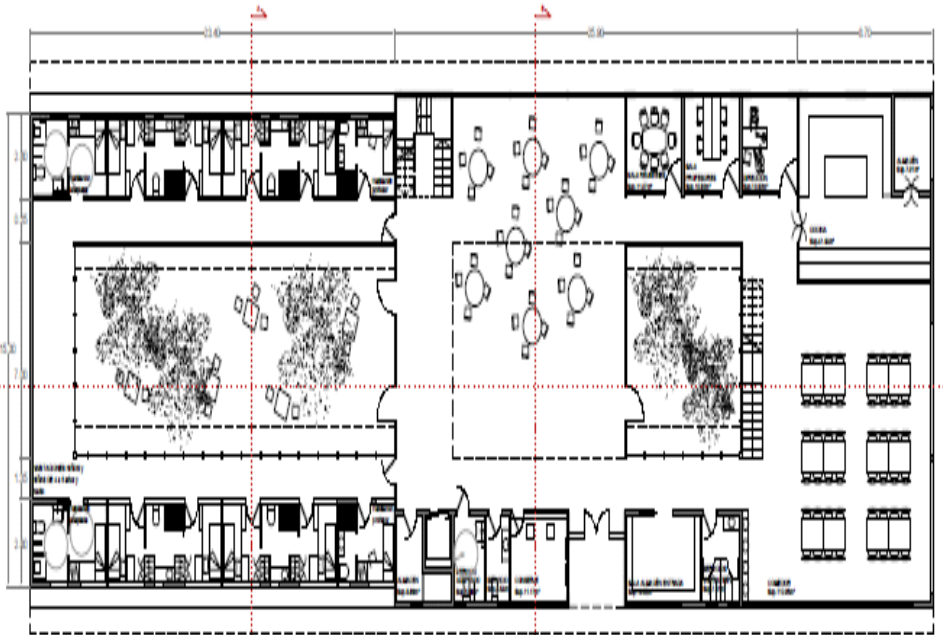
PLANTA PRIMERA  
0.00 x 1.00



SECCIÓN A-A  
0.00 x 1.00



PLANTA SEGUNDA  
0.00 x 1.00



PLANTA TERCERA  
0.00 x 1.00



e-dur arquitectura

Aida +34 699 516 390 | Laura +34 699 679 044

edur.architectura@gmail.com

RESIDENCIA DE ESTUDIANTES EN C.A.M. SABINO  
CRUZ LÓPEZ (Centro de Atención Múltiple para niños),  
ZAPOPAN, JALISCO, MÉXICO.

LÁMINA RESUMEN

8

## PROPUESTA PARA UNA RESIDENCIA DE ESTUDIANTES EN C.A.M. SABINO CRUZ LÓPEZ (Centro de Atención Múltiple para niños), GUADALAJARA, MÉXICO.

### 4.4.2. Redefinición de metas y peticiones de los participantes

La redefinición de metas del Centro de Atención Múltiple CAM Sabino Cruz será viable si se obtienen los recursos físicos y humanos necesarios para planear nuevas estrategias de educación bilingüe dentro del Centro. Con mejor soporte de material tecnológico para la enseñanza, asignación de recursos en función de las necesidades educativas en vez del número de estudiantes, mejor apoyo al alumno sordos mediante becas y albergue en una residencia de tiempo completo, de Lunes a Viernes para aquellos alumnos de los cuatro a los doce años que viajan grandes distancias y en la gran mayoría abandonan los estudios por falta de recursos económicos familiares. Consideramos que la redefinición de metas es en función de lograr que el CAM recupere sus objetivos iniciales: servir como una escuela de educación básica especializada para sordos del Estado de Jalisco. Tal cual en sus orígenes, en 1980, cuando surgió como la escuela del niño sordo del Estado de Jalisco (México). Una de nuestras propuestas es a partir del plano del arquitectónico y de los resultados que hemos extraído, reorganizar los aspectos didácticos del Centro en esa nueva estructura organizativa. En ella priorizaremos la comunicación visual tan importante para el acceso de los jóvenes sordos al currículum.



## 4.5. Conclusión

Los resultados de la investigación mantienen una estrecha relación con el contexto analizado. Encontramos que en los últimos diez años se ha gestado una variante positiva en la calidad de los servicios educativos para los sordos en el Estado de Jalisco (México). Actualmente, registramos a un aproximado de ciento sesenta y cuatro alumnos Sordos de primero al último grado en escuela preparatoria. Los resultados indican que el TFL en la escuela secundaria ha satisfecho la necesidad de proporcionar a los alumnos sordos algún apoyo laboral al concluir este nivel educativo. No obstante, es necesaria su actualización ya que actualmente los sordos continúan en sus estudios en la escuela preparatoria y demandan mejoras en la educación básica para los sordos. Las demandas principales de los participantes Sordos son: (1). talleres de más alto impacto para la Comunidad Sorda y recursos para los mismos, (2). seis demandas de diferentes apoyos para lograr la educación bilingüe: (2.1). incorporación temprana a la lengua de señas, (2.2). más maestros Sordos, (2.3). intérpretes con conocimientos pedagógicos y salarios para los mismos, (2.4). becas para los alumnos sordos, (2.5). recursos tecnológicos en educación, (2.6). maestros oyentes con conocimientos de lengua de señas. Por su parte, los maestros oyentes frente a grupo de sordos, solicitan: (3.1). actualización del material tecnológico dentro del aula (3.2). recursos para los talleres, (3.3). revisión de las políticas de educación especial. Añadir que los padres de familia solicitan que sus hijos cursen prácticas dentro de las empresas y su adscripción a las mismas. Finalmente, los supervisores y maestros de talleres para la discapacidad, solicitan que el Programa de Formación para el Trabajo adquiera una nueva normativa y dependa de la administración del Departamento de Educación Tecnológica. En consecuencia un cambio de competencias administrativa. En base a nuestros resultados, elaboramos en el transcurso de cinco años de investigación, tres propuestas para optimizar la situación educativa y laboral de los sordos. La primera que mostramos en estos resultados es el plano arquitectónico que diseñamos con

diferentes colaboraciones para la escuela CAM Sabino Cruz (replicable a otros centros en condiciones similares). Mostramos una propuesta de escuela bilingüe especializada para sordos con residencia vinculada a un centro autosustentable, Jalisco (México) inspirada en la escuela de Sordos de Onerva (Finlandia) y en el modelo Español. Describimos las propuestas en el siguiente capítulo.



## **CAPITULO 5**

### **Discusión y propuestas en base a los objetivos de la investigación**



## 5.1. Discusión

La optimización de los talleres es una motivación profunda en esta investigación para favorecer que el estudiante sordo se inserte a la vida laboral en mejores condiciones de conocimiento ya sea inmediatamente finalizando la educación secundaria, o bien, que los talleres aporten mayores elementos de comprensión para el mejor entendimiento de las materias correspondientes al nivel secundaria, esto basándonos en que en esta investigación, tal como se presenta en los resultados del estudio de los talleres, los maestros del CAM emplean los talleres para fortalecer los conocimientos vistos en el currículum propio de la secundaria.

Este trabajo aporta una serie de propuestas porque identifica las necesidades y fortalezas a través del análisis de los talleres y de recoger opiniones y perspectivas de diferentes parte implicadas en el fenómeno educativo de la persona sorda. Es favorable una revisión de las políticas educativas dirigidas al estudiante Sordo o al menos, la revisión del caso CAM Sabino Cruz. El Sabino es la escuela de Educación Especial que atiende a la demanda más importante de estudiantes Sordos de Jalisco a nivel de secundaria. Sus profesores son personal capacitado y con conocimiento en Lengua de Señas y aprendizaje específico para el estudiante Sordo. El personal explica que agradece los valiosos apoyos de Educación Especial, valoran en alto la capacitación del Programa Bicultural para el niño Sordo del Estado de Jalisco, sin embargo, considera que las políticas educativas en México, no son favorables para el caso del estudiante sordo. EL CAM enfrenta dificultades dado que en sus inicios fue una escuela de educación especial creada en específico para la atención al estudiante Sordo, su infraestructura, sus profesores, están preparados para la atención a la audición y lenguaje. Sus egresados, a su vez, demandan enseñanzas específicas, comunicación en LSM y apoyos de comunicación como la presencia del intérprete, apoyos que hubiesen facilitado su acceso a la preparatoria de recibirlos durante la escuela primaria y secundaria. Por su parte, el Director de Educación Especial, comenta que a pesar de los esfuerzos, no cuentan con suficiente presupuesto para intérpretes.

La suma de todas estas variables da lugar a una necesidad que en esta investigación se encuentra fundamental para el progreso educativo del estudiante sordo: Es quizá más favorable permitir que la educación básica y secundaria de los estudiantes sordos tome lugar en un centro especializado en audición y lenguaje. Planteamos una educación con secuenciación desde la el preescolar hasta la escuela secundaria para el estudiante sordo, de forma que las tácticas, estrategias, planeación de programas, implementación de talleres, tutorías, respondan específicamente a las necesidades visuales y gestuales de la persona sorda. Esto partiendo de las necesidades actuales del estudiante sordo: al momento de ingresar a la preparatoria, contar con los conocimientos necesarios en Español y Matemáticas para incluirse en grupos regulares, bajo la sistematización mostrada por los participantes (un compañero de apoyo oyente, ubicación en las primeras filas del aula, terapias de apoyo a la oralización). También comentan que es fundamental, recibir las becas para continuar sus estudios y aspirar a la Universidad. En un futuro, encontramos importante la revisión comentada.

Finalmente, esta investigación plantea la posibilidad de repensar y reconstruir los servicios de educación especial en México. Parece ser que las políticas nacionales que incluyen a los alumnos sordos con otro tipo de discapacidades (CAM) o bien, en escuelas regulares, no satisfacen las necesidades educativas, cognitivas y sociales del estudiante sordo pero tampoco las escuelas regulares donde no existe una metodología y preparación prudente y sistemática del cuerpo profesorado para incluir eficazmente a los alumnos sordos. Esta puntualización se basa en referencias contemporáneas de autores nacionales e internaciones que han realizado aportaciones importantes para la actualidad en la educación bilingüe para los Sordos como lo son Fernández Viader (1999; 2016), Skliar(1999; 2003), Peluso (1999), García Cedillo (2013), Haualand, H.& Allen, C. (2009), entre otros, autores quienes refieren que parece incuestionable que para los Sordos la apropiación de los bienes culturales se consigue cuando la respuesta educativa que se les proporciona se adapta a sus necesidades. En consecuencia, la

planificación de dicha respuesta educativa debe sustentarse en el reconocimiento y el respeto a las diferencias de los sordos para acceder a la información de su entorno, y al currículo escolar.

Dejamos esta reflexión en palabras de la Supervisora Yolanda Abrego, fundadora de la Secundaria del Sabino Cruz en 1998. Zapopan, Jalisco. Explica:

*Yo soy una maestra de Sordos de la época de los setenta en donde todavía pensamos que el alumno Sordo, no el hipoacúsico, nunca va a poder estar integrado exitosamente en una escuela regular porque tú sabes que la velocidad del estudiante regular es increíble y ningún traductor por mejor que sea te va poder prodigar todo lo que tú necesitas y yo soy fiel creyente de que los Sordos sí necesitan otro tipo de estrategias para que ellos se acerquen al conocimiento entonces así continuamos nosotros con nuestra escuela.*

Cabe discutir que las barreras laborales encontradas por Sánchez -Ferreiro (2011) en el caso de la discapacidad, posiblemente también son aplicables en México. Las limitantes a nivel de formación escolar, las barreras de comunicación y de acceso a la información al contar con fallas en la adquisición de la Lengua de Señas Mexicana o bien, que su medio desconozca esta lengua, el encasillamiento de sus actividades profesionales u ocupacionales sin una valoración previa que respondan satisfactoriamente a las necesidades del estudiante en función de las características del alumno, intereses y contexto, además de la falta de información existente en la sociedad principalmente sobre la Cultura Sorda; son todas ellas situaciones que se han registrado en México. Es fundamental conocer la problemática conocer y explicar la problemática educativa que contribuye al detrimento de la calidad de inclusión laboral de los sordos. Describir sus causas y proponer programas de mejora para incrementar su nivel formativo de los alumnos sordos y de esta forma, mejorar su inserción laboral.



Encontramos que el sistema educativo está obligado tanto por la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos como por las indicaciones y convenciones internacionales de las que forma México es Estado parte como lo es el artículo cuarto, tercer subinciso de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). La Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales (1994) y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), a revisar los lineamientos actuales de la educación especial y comprobar con los diferentes grupos sociales involucrados, si la forma de implementación actual es eficiente y qué oportunidades de mejora existen.

## **5.2. Propuestas en base a los objetivos de la investigación**

En base a nuestros resultados y demandas encontradas, desarrollamos progresivamente tres propuestas. La primera es la propuesta y desarrollo (anexos) de una RED de trabajo colaborativo entre Europa y América Latina para facilitar la educación bilingüe de los sordos en países con mayores necesidades en educación. Esta propuesta es uno de nuestros artículos publicados por Regions& Cohesion, Nueva York, Parlamento Europeo (ver anexo 3). En el artículo describimos qué es el proyecto RED, cómo trabajarían las macro y micro redes del proyecto RED, los objetivos generales, específicos y los beneficios.

La segunda es la propuesta y desarrollo (anexos) de un Foro Internacional Evaluativo para la educación bilingüe de los sordos y sordociegos, México, 2018, mismo que hemos enviado a la Presidencia de la República Mexicana (ver anexo 4).

La tercera se encuentra en el capítulo III (ver apartado 4.2) y es una propuesta organizativa de una escuela de educación básica especializada para sordos con residencia y vinculada a un centro autosustentable. En esta investigación mostramos los planos adaptados al espacio físico del CAM Sabino Cruz de Jalisco (México) que hemos desarrollado junto con dos arquitectas

egresadas de la Universitat Politècnica de Catalunya, especialistas en maximización de espacios. Este modelo se inspira en un modelo de la escuela para la discapacidad de ONERVA (Finlandia) y del departamento de Educación Especial de la Universidad de Jyväskylä, Finlandia, quien proporcionó material y referencias para la planeación de un modelo arquitectónico de una escuela para sordos. La propuesta organizativa del currículum de esta escuela, está en desarrollo con la asesoría de la Universitat de Barcelona.



## **CAPÍTULO 6**

### **Conclusiones, referencias bibliográficas y glosario**



## 6. Conclusiones

En este apartado intentaremos dar respuesta a nuestras preguntas de investigación desarrolladas en el apartado 3.3. y a los objetivos de investigación desarrollados en el apartado 3.5. de las páginas 93 y siguientes de la presente tesis. Con respecto a la pregunta de investigación 3.3.1. y al objetivo general 3.5.1.1, los talleres de formación laboral (TFL) para los estudiantes sordos en el caso Jalisco (México), se implementan de forma sistematizada y exitosa en el CAM Sabino Cruz y en el caso del Centro de Integración Laboral (CAM CIL) Benito Juárez de Zapopan, Jalisco. En ambos casos los talleres se imparten en Lengua de Señas Mexicana (LSM). En el CAM Sabino Cruz, los talleres se ubican en el currículum dentro de las materias tecnológicas y se utilizan para acompañar y reforzar los contenidos de las diferentes áreas curriculares. La duración total de estos talleres es de quince horas semanales de las cuarenta horas lectivas. El CAM Sabino Cruz no tuvo acceso al diseño ni elección de estos talleres, sino que le fueron designados desde la Dirección General de Educación Especial, lo que implica que estos talleres están desajustados a las necesidades actuales de los alumnos sordos. En el segundo caso, el Centro de Integración Laboral CIL de Zapopan (Jalisco), los talleres de formación laboral conforman la totalidad del currículum del Centro y su duración es de cuarenta horas semanales, con algunas prácticas empresariales. Estos talleres han sido cuidadosamente diseñados dentro del Centro CIL y se adaptan a las necesidades de la Comunidad y de los estudiantes inscritos a los talleres.

En relación a la pregunta de investigación 3.3.2. y al objetivo específico 3.5.2.1., encontramos fortalezas y debilidades en los talleres de formación para el trabajo (TFT) dentro del Centro de Atención Múltiple (CAM) Sabino Cruz del Estado de Jalisco (México) para estudiantes sordos de secundaria. Estas *carencias* y *fortalezas* de los talleres se relacionan a las carencias y fortalezas del Centro, carencias y fortalezas que a su vez, están relacionadas con las direcciones y políticas educativas de educación especial para los sordos a nivel nacional. Al

analizar las *fortalezas* encontramos que el CAM Sabino mantiene objetivos definidos operacionalmente. En el caso de los alumnos sordos del programa de secundaria, el objetivo es expresamente, lograr que concluyan este nivel, manejando las competencias básicas de lectoescritura y de matemáticas, para acceder al siguiente nivel académico. La factibilidad de cumplimiento de este objetivo es alta por medio de ocho estrategias: (1.) Grupos exclusivos de estudiantes sordos con instrucción en Lengua de Señas Mexicana. (2.) Profesores capacitados para impartir el taller y para la impartición de clases a un grupo de estudiantes sordos. (3.) Manejo de un plan curricular adaptado a las necesidades específicas para cada grupo de discapacidad. (4.) Manejo de un plan anual de actividades dentro de la escuela. (5.) Coordinación de la escuela mediante un equipo de trabajo multidisciplinario. (6.) Innovación continua de los talleres y de las estrategias docentes adecuándose al presupuesto asignado de nivel central. (7.) Impartición de talleres que aportan habilidades y competencias a la formación académica de los estudiantes, habilidades principalmente relacionadas a la lógica matemática y aptitudes gráficas. (8.). Actividades cívicas comunes para todos los alumnos sordos y oyentes impartidas en Lengua de Señas Mexicana con interpretación a la lengua oral.

Observamos que el CAM Sabino, tal como está diseñado en su proyecto educativo, presenta una metodología especializada y de logro de objetivos operacionales, ya que proporciona una respuesta selectiva a cada tipo de necesidad educativa. En el caso de los sordos, los grupos exclusivos de estudiantes sordos dentro del CAM Sabino Cruz es una importante aportación para la educación básica bilingüe y especializada del estudiante sordo. Cuenta con profesores capacitados en Lengua de Señas Mexicana. Las *necesidades* del Centro son un maestro Sordo y un audiólogo dentro del Centro, optimización de los talleres, la renovación del material electrónico empleado con fines didácticos y la revisión de las políticas nacionales, estas últimas dependen de la Secretaría de Educación Pública de México. En general, observamos que la respuesta educativa de los Centros de Atención Múltiple en atención a la discapacidad, proporciona respuestas favorables a los alumnos para el acceso al currículum. Dentro de las

guías útiles para la Educación del Sordo en México, la más importante guía que encontramos son las *Orientaciones para la atención educativa de los alumnos Sordos que cursan la educación básica desde el modelo bilingüe-bicultural*, publicadas por la Secretaría de Educación Pública (2012). En acuerdo con estas orientaciones consideramos que para garantizar una educación inclusiva **es necesario que los alumnos sordos sean atendidos, durante preescolar y primaria, en escuelas dedicadas a la atención de niños sordos**, en las cuales adquieran la LSM y los contenidos académicos de la educación básica, así como el desarrollo de su identidad como individuos sordos y la socialización. Los participantes Sordos y algunos profesionales oyentes coinciden con estas orientaciones ya que consideran que en la educación preescolar y primaria, es necesaria la docencia especializada para la atención de los niños sordos. Esta especialización pasa por una elevada competencia de comunicación en LSM por parte de todo el profesorado. En base al estado del arte y los resultados de este trabajo, la educación bilingüe, con agrupamiento de alumnos sordos y acceso al currículum en Lengua de Señas Mexicana durante la educación básica, facilita que los alumnos adquieran la Lengua de Señas y acceso al currículum gracias a esta lengua, los contenidos académicos de la educación básica así como identidad e identificación cultural. Actualmente, existe un esfuerzo significativo en todo México, por iniciar o mejorar los programas bilingües para los estudiantes sordos. Sin embargo, en muchas localidades, esta educación muestra importantes carencias. Los sordos estudian algunas veces con apoyo de un intérprete o de un profesor signante, otras veces sin este apoyo o con un apoyo de profesor no suficientemente capacitado en Lengua de Señas Mexicana. Esta dificultad es mucho más significativa en las escuelas regulares donde es frecuente que no exista intérprete o profesor signante capacitado. La capacitación, cuando existe, frecuentemente es leve y no planificada para la enseñanza de las dimensiones de la Lengua de Señas Mexicana<sup>3</sup> a los maestros oyentes del plantel donde se han incorporado

---

<sup>3</sup> Como por ejemplo, el aprendizaje de un primer y segundo nivel semántico y gramatical de la LSM, enseñanza de clasificadores y metáforas empleadas por la Comunidad Sorda.



estudiantes sordos. Esta carencia en la capacitación no sólo sobre la lengua de señas, sino también sobre la Cultura e Identidad Sorda, propicia que la enseñanza en algunos casos sea también deficiente y los contenidos básicos no sean asimilados por los estudiantes sordos. Los egresados Sordos del CAM Sabino, actualmente estudiantes de preparatoria comentan que este trayecto con discontinuidad en su aprendizaje, ha generado una desigualdad en competencias y destrezas académicas para los sordos, al momento de incluirse en preparatorias y necesitar un nivel académico igual al de los compañeros oyentes (Fernández- Viader y Moreno 2015<sup>a</sup>, 2016; Moreno, 2016). Reportan que en su mayoría han necesitado un promedio de cuatro a ocho años para continuar con los estudios de preparatoria mientras que los estudiantes oyentes generalmente acceden de forma inmediata al menos a una preparatoria pública. Por otra parte, los intérpretes reciben un salario bajo o nulo. Esto dificulta también su capacitación en pedagogía y didácticas para ser mediadores claros y eficientes de comunicación entre el profesor oyente y el alumno sordo. Algunos participantes del estudio consideran que debe intervenir en este contexto, lo cual se relaciona con nuestro objetivo 3.5.2.2.5.

Entonces, del objetivo 3.5.2.2., mismo que se propone estudiar los talleres de formación laboral (TFL) dentro del Centro de Atención Múltiple CAM Sabino Cruz del Estado de Jalisco (México), concluimos que la situación actual de los TFL para estudiantes sordos de Jalisco (México) **no** satisface las necesidades laborales y educativas de los alumnos. Los participantes sordos y oyentes, demandan actualización y optimización de los talleres. Esta optimización demandada que se recoge en nuestros resultados, responde a la pregunta de investigación 3.3.3. La optimización de los recursos tecnológicos y humanos de los TFL sí es necesaria para que los sordos accedan a una educación de mayor calidad.

El caso del CAM Centro de Integración Laboral (CIL) “Benito Juárez” de Zapopan (Jalisco), es una muestra de éxito del programa de Formación para el Trabajo ofrecido a la discapacidad. No obstante, este Centro también presenta carencias a nivel de recursos para los

talleres. Es decir, que dando respuesta a nuestros objetivos 3.5.2.1. y 3.5.2.2., concluimos que el CAM Sabino Cruz y el Centro de Integración Laboral (CIL) de Zapopan, Jalisco, *manejan un perfil cualificado* de los profesores. Son licenciados en educación con subespecialidad en audición y lenguaje en el caso del CAM Sabino Cruz y en educación especial, por parte del Centro de Integración Laboral. Ambos Centros generan egresados cuyo desempeño cumple la misión específica de cada Centro. En el caso del CAM Sabino Cruz, sus egresados en mayoría continúan con los estudios de educación superior. Una muestra de ello son los ciento sesenta y cuatro estudiantes sordos que registramos en esta investigación, mismos son egresados de la escuela Secundaria del CAM Sabino Cruz y que actualmente estudian el último grado de preparatoria o el primer ciclo de Universidad. En el caso del Centro de Integración Laboral (CIL), el 60% de sus egresados, realiza alguna actividad productiva. Dando respuesta a nuestra pregunta de investigación 3.3.3, podemos afirmar que ambos centros requieren de la optimización de recursos tecnológicos y materiales así como la revisión de su situación administrativa y de planificación. Es decir, el CAM Sabino Cruz requiere una escucha y atención a sus peticiones administrativas ya que es recomendable que los recursos humanos se le asignen de acuerdo a las necesidades pedagógicas y, en ningún caso, priorizando el número de alumnos para asignar el recurso. Es necesario señalar que la Comunidad Sorda es minoritaria, lo que implica que el número de alumnos sordos será menor de forma exponencial con el número de alumnos oyentes y el derecho a contar con sus necesidades educativas cubiertas es avalado por legislaciones nacionales e internacionales.

Una vez que hemos abordado el derecho de los sordos a contar con una educación igualitaria y de calidad y a su derecho de acceso a la información en las aulas, respondemos a la pregunta de investigación 3.3.4. pues consideramos que los modelos educativos europeos para sordos, son efectivamente un marco posible de guía para la instrumentación e implementación de programas educativos para sordos en el caso Jalisco (México). Esto es, concluimos que la *educación de calidad* es un derecho legislado por los instrumentos legales y

las políticas educativas que afectan a la educación. *La educación de calidad es un derecho fundamentado* en una buena práctica educativa, derecho señalado por la UNESCO (2016) y por el cuarto objetivo del desarrollo sostenible (ODS4) de la UNESCO (2016). Las políticas educativas europeas para la discapacidad, marcan una guía importante para la educación del sordo y pueden servir de modelo para las políticas educativas latinoamericanas. Señalamos que la diferencia de contexto socioeconómico y cultural, así como inadecuaciones en la interpretación de las políticas europeas, evidencian más de tres décadas de retraso en la educación de los Sordos, en la mayoría de los países latinos. Por ello, consideramos que la defensa de los derechos de las personas sordas encuentra gran alivio y respaldo en el concepto de cohesión social en Europa. Consideramos que la naturaleza política del concepto de Cohesión Social en Europa debe ser aplicada y analizada en el marco internacional de la discapacidad y (sordera). El sistema de educación de sordos en algunos países de la Unión Europea como lo son Dinamarca, Finlandia, Suecia, Francia y España, ha inspirado y motivado el marco internacional políticas y respuestas educativas más efectivas para los sordos demandadas por las propias Comunidades Sordas, asociaciones, organizaciones y padres de familia. Estos países incorporan una visión del ser humano con discapacidad como una persona igual, con plenos derechos. Su visión sociocultural de la sordera está regida por los principios de los derechos humanos y recomendaciones como la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales (1994). En el caso de México, hemos señalado que el sustento jurídico y normativo de México, afirma aceptar los acuerdos internacionales que reconocen el derecho a la educación de las personas con discapacidad y en particular, el derecho al uso de la lengua de señas en la enseñanza de las personas sordas. El marco constitucional Mexicano está ampliamente fundamentado en cuatro instrumentos legales que protegen el derecho de los sordos a una educación de calidad: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1992), la Ley General de Educación (1993); la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, en particular en su artículo treinta y ocho y el

Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. Son instrumentos que garantizan la igualdad de oportunidades educativas de los educandos mexicanos, la protección a los grupos vulnerables y en minoría, así como el derecho a una atención educativa según las necesidades específicas del educando. Además de otros programas de apoyo a la educación especial en México, como lo es el Programa Nacional de Fortalecimiento Nacional de Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE). Aunado a ello, es un Estado Parte de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las necesidades educativas especiales (1994) y de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Específicamente, el artículo cuarto, tercer subinciso, se señala que es obligación de los Estados Partes la elaboración y aplicación de políticas para hacer efectiva la presente Convención y en otros procesos de adopción de decisiones sobre cuestiones relacionadas a las personas con discapacidad. Indica también que los Estados Partes, celebrarán consultas estrechas y colaborarán activamente con las personas con discapacidad, incluidos los niñas y niños con discapacidad a través de organizaciones que los representen. De esta forma está obligado tanto por la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, como por las indicaciones y convenciones internacionales de las que forma parte a revisar los lineamientos actuales de la educación especial y comprobar con los diferentes grupos sociales involucrados si la forma de implementación actual es eficiente e incorporar a su normativa las propuestas de mejora a la educación de los sordos. De incorporarse las guías de las políticas educativas Europeas para los Sordos, es necesaria la revisión de la situación educativa actual de los sordos y la plena reivindicación de sus derechos sociales y de ciudadanía mexicana. Con esta propuesta de revisión de las políticas educativas de educación especial, abordamos el objetivo específico de la investigación 3.5.2.3. de ofrecer una propuesta de revisión de las políticas educativas nacionales para sordos en México. La revisión que proponemos en esta propuesta consiste en considerar las recomendaciones de la SEP (2012) sobre las orientaciones para la atención educativa de los alumnos sordos que cursan la educación básica desde el modelo

bilingüe-bicultural: estas orientaciones proponen que para la instrucción de la educación básica, es decir la escuela preescolar y primaria, los niños sordos estén inscritos en escuelas exclusivas de estudiantes sordos. Consideramos que el modelo de los Centros de Atención Múltiple, cumple esta función, no obstante requiere de optimizaciones. En primer lugar, en base a nuestros resultados, referencias bibliográficas y experiencia en educación de sordos, consideramos que es necesario que las escuelas CAM retomen sus antecedentes históricos de 1980 donde son creados desde el marco constructivista para atender a una discapacidad en específico. En el caso del CAM Sabino Cruz, esta fue creada para atender a los niños sordos, consideramos que planificación y dirección para atender exclusivamente a niños sordos de cero a doce años, con adecuaciones para acceso curricular como lo es incremento de las habilidades de comprensión de la Lengua de Señas Mexicana a temprana edad, impactaría favorablemente en el desarrollo académico posterior de los niños sordos, por lo que es posible que su retraso académico mejoraría tal vez solo con un brecha de un año de diferencia con respecto a sus compañeros oyentes. En consecuencia, los libros de texto corresponderían a la edad cronológica del niño sordo estando él en capacidad de asimilar sus contenidos. Estos libros deben ser complementados con libros para sordos enfocados en priorizar las habilidades visuales de los sordos. En segundo lugar, una escuela exclusiva para niños sordos implica un profesor Sordo dentro de ella y un equipo multidisciplinario buen comunicador en LSM. El CAM Sabino Cruz ya cuenta con este equipo multidisciplinario como lo son una directora y supervisora con conocimientos sobre la Comunidad Sorda y la Lengua de Señas Mexicana, los maestros oyentes con dominio de la Lengua de Señas Mexicana, maestros oyentes de Taller capacitados en la Lengua de Señas Mexicana, Psicóloga, Trabajadora Social, Terapeuta de Lenguaje y un profesor de educación física con conocimientos en psicomotricidad. Carecen de profesor Sordo y lo demandan, una clave para registrar a los alumnos sordos de escuela secundaria, innovación de material didáctico y tecnológico por ejemplo, programas computacionales para el aprendizaje de la línea del tiempo. La presencia de un audiólogo

dentro del centro para vigilar los restos auditivos y apoyos de auxiliares auditivos de los niños sordos, entre otras necesidades que hemos señalado en el apartado de resultados. Por otra parte, los sordos necesitan apoyos de transporte de sus hogares a la escuela y de la escuela a sus hogares. Actualmente el gobierno proporciona boletos de transporte gratuitos para el autobús de algunos estudiantes, Estos boletos, llamados *Bienevales*, no funcionan adecuadamente, ya que la gran mayoría de los estudiantes sordos vive a distancia, con autobuses esporádicos donde es muy difícil su acceso. Lo ideal es destinar un autobús de la escuela para recoger a los alumnos sordos en un punto intermedio. Éste es uno de los motivos por los que proponemos una residencia vinculada a la escuela CAM Sabino. El alumno sordo entre cuatro y doce años contaría con una estancia pública segura, donde además incrementaría sus destrezas en el aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana por medio de instructores cualificados y a través de la convivencia y socialización con sus compañeros sordos. Alternamente, aprendería un oficio ya que proponemos a este centro como autosustentable para financiar parte de los gastos de la escuela. Simplemente señalamos que los niños sordos tienen derecho a una educación de calidad. No somos primerizos en indicar este derecho, sino que ha sido referida por un sinnúmero de autores algunos de ellos citados en nuestras referencias y principalmente, en México, por las Orientaciones de la SEP (2012). Entonces, en esta propuesta de revisión de las políticas educativas solicitamos que se cumplan estas orientaciones de la SEP (2012) y el artículo tercero de la Constitución Política de México que indica que todos los niños mexicanos tienen derecho a recibir educación. Hemos referido en continuas ocasiones que el 86% de los Mexicanos sordos, no acude a la escuela. ¿Dónde están los niños sordos que corresponden al intervalo de los tres a los doce años. El panorama es desolador si distinguimos las variables de pobreza y sordera relacionadas y con esta relación de variables, el acceso a trabajos escasamente retribuidos. En la perspectiva más desoladora, la vulnerabilidad de estos niños a actividades de riesgo como los trabajos forzados, la prostitución, el abuso sexual y el tráfico de drogas. Solicitamos que se cumpla la ley. Solicitamos el cumplimiento la

Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las necesidades educativas especiales (1994) y de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Específicamente, el artículo cuarto, tercer subinciso, que señala que es obligación de los Estados Partes (en este caso, México) la elaboración y aplicación de políticas y otros procesos de adopción de decisiones sobre cuestiones relacionadas a las personas con discapacidad. En esta propuesta de revisión de las políticas educativas nacionales para sordos, solicitamos el cumplimiento del artículo cuarto, tercer subinciso, de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) para realizar en conjunto con el gobierno Mexicano, consultas estrechas con la Comunidad Sorda y grupo de investigadores y profesores nacionales e internacionales en educación de sordos, solicitamos el derecho de este mismo apartado para colaborar activamente con las personas con discapacidad y los sordos incluidos los niñas y niños a través de organizaciones que los representen, como lo es, por ejemplo, en el caso del Estado de Jalisco (México), la Asociación Recreativa, Deportiva y Cultural de Silentes del Estado. En acuerdo con los lineamientos del ODS4 (UNESCO, 2016) para una educación de calidad, solicitamos el derecho de los sordos mexicanos para la revisión de su situación educativa y comprobar con los diferentes grupos sociales involucrados si la forma de implementación actual es eficiente e incorporar a su normativa las propuestas de mejora a la educación de los sordos. Dentro de nuestro proyecto RED proponemos el trabajo colaborativo entre macro y micro redes. Las macro redes, como hemos descrito ya (Moreno y Fernández-Viader, 2017) consisten en asesorías internacionales para recibir principalmente tutorías en la revisión, diseño o reelaboración en la organización y agrupamiento que consideramos necesario para la educación de calidad de los sordos. Del apartado anterior, en nuestro artículo (Moreno y Fernández-Viader, 2017), proponemos una serie de subapartados donde son necesarias estas tutorías.

Apartado (1.). Investigación y contribuciones en la educación de sordos. Consulta en tres casos. Retomamos el primero de los casos del artículo que corresponde al objetivo de esta tesis 3.5.2.3.

Caso A. Arquitectura de la escuela primaria exclusiva para sordos que garantice el desarrollo natural del lenguaje del alumno, enseñanza del mismo contenido curricular de sus pares oyentes, competencias satisfactorias en la lectoescritura y funciones de ejecución.

El Caso A. anteriormente señalado permitiría realizarse las propuestas de optimización para el CAM Sabino, esta escuela reciba las orientaciones pertinentes a nivel internacional para revisar sus planes de estudio, guías para la elaboración complementaria de libros para los alumnos sordos, orientaciones para el manejo de tecnología de la educación, capacitación online de los maestros Sordos y profesores oyentes.

En el segundo apartado de este mismo artículo, proponemos el trabajo colaborativo de una propuesta de red de investigación y trabajo en colaboración entre los países más desarrollados de Europa en educación de Sordos (red REDBS) y América Latina (red RIBS). Proponemos la colaboración y cooperación en el marco de la educación de los sordos entre REDBS y RIBS a través de marco y micro redes. Las microredes aplicadas a nuestro caso de estudio del Estado de Jalisco (México) consiste en una cooperación entre la ciudad de Guadalajara Jalisco (México) en sus instituciones para la atención a la discapacidad como lo es el Consejo Estatal para la Personas e Inclusión de las Personas con Discapacidad (COEDIS) de Jalisco, México, algunas sedes de Jalisco (México) del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF) que atienden a sordos, Asociaciones como la Asociación de Silentes de Jalisco, escuelas para oyentes que brindan servicios educativos a los Sordos y el CAM Sabino Cruz.



Esta micro RED en el caso de Jalisco (México), generaría cooperación y trabajo multidisciplinario en equipo para lograr una propuesta en común. Los participantes locales se reunirían una vez cada dos meses e intercambiarían impresiones y también registros institucionales sobre los sordos. Principalmente proponemos la cercanía del COEDIS Jalisco con el CAM Sabino Cruz ya que consideramos que la educación no puede ser responsabilidad de una sola instancia, en este caso, la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública del Caso Jalisco, sino que requiere de mayores apoyos gubernamentales y sociales que trabajen y negocien en sinergia. Esta microred se coordinaría con las macroredes REDBS-RIBIS, tal como lo hemos descrito en nuestro artículo (Moreno y Fernández-Viader 2017). Solicitamos el cumplimiento del artículo cuarto tercer subinciso de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) para realizar en conjunto con el gobierno Mexicano, consultas estrechas. En estas consultas estrechas, proponemos la participación de algunos grupos de investigadores expertos educación de sordos y tecnologías de la educación visual, colaboración a través de la implementación del trabajo colaborativo REDBS-RIBIS. Estas consultas se logran más fácilmente en los foros dedicados a realizar estas consultas con la comunidad, en este caso con la Comunidad Sorda y los participantes de la Educación del Sordo.

Mediante esta investigación, en el desarrollo metodológico hemos elaborado treinta y tres sistemas categoriales sucesivos, un primer sistema categorial para clasificar la respuesta educativa a los sordos Mexicanos. Con ello, alcanzamos el objetivo general 3.5.1.2. de la investigación. Entendemos que este sistema categorial será un lineamiento eficaz para futuras investigaciones.

Cumplimos con el objetivo 3.5.1.3. de esta tesis, describiendo una propuesta organizativa de una escuela bilingüe con residencia para los alumnos sordos en Jalisco (México), para proponer una futura educación secundaria que contemplara los TFL en base a los parámetros

del cuarto objetivo del desarrollo sostenible (ODS4) y los resultados de esta investigación. El objetivo específico 3.5.2.2. se alcanzó mediante documentar una propuesta de mejora de los TFL del CAM Sabino Cruz mediante la propuesta de cuatro talleres: taller de Cultura Sorda, taller de idiomas, taller de procesos básicos y redacción y taller de identidad Sorda (Fernández - Viader & Moreno 2015<sup>a</sup>, 2015b, 2016).

Finalmente, en relación a las hipótesis de investigación, damos por válida la primera hipótesis ( **H1**) que planteaba la relación positiva entre la optimización de los talleres laborales para los sordos del Estado de Jalisco (México) y la posterior inclusión laboral. En Jalisco las evidencias de mejora en educación, han contribuido a optimizar la condición laboral de los sordos. H1 la comprobamos en nuestras categorías analizadas, el código EVME (evidencias de mejora), obtiene el porcentaje más significativo de casos del 95.90% (Tabla 17). Estas evidencias de mejora explicadas en los apartados 3.10.3.1.3.2., 3.10.1.3.1.3., las entendemos como los cambios positivos en la educación de los sordos. Incluimos documentos, estadísticas, declaraciones y logros académicos de los sordos y dieciocho años en educación especial. El apartado 4.3.7.1. aporta datos para considerar **H1** válida. Indica un promedio de trece años de experiencia en educación de sordos en los tres centros que forman parte de nuestro estudio (ver apartado 3.8. para la distribución de los participantes del estudio), en el apartado 4.3.8.5. sobre cómo funcionan los talleres y situación de los recursos físicos y humanos con los que se cuenta, se muestra un plan diseñado para cada grupo (ver anexo 9), así como ocho talleres impartidos en Lengua de Señas Mexicana. Una evidencia de mejora significativa, es el registro de los ciento sesenta y tres egresados sordos del CAM Sabino estudiando la escuela preparatoria dentro de diferentes centros (ver figura 17). Otros resultados por los que consideramos válida H1, es el agrupamiento de estudiantes sordos (AES) con una frecuencia de los casos del 28.60%. Centros como el CAM Sabino Cruz, el Centro de Atención Múltiple CAM 8 a nivel de primaria y la Asociación Educación Incluyente, ofrecen grupos exclusivos

de estudiantes sordos, priorizando el bilingüismo. Importancia de la educación bilingüe-bicultural (BIBI) es así en código de la categoría de respuesta educativa que aporta información sobre que en los centros estudiados y en general, en el Estado de Jalisco. La educación del sordo bajo el marco de referencia bilingüe-bicultural, se ha incorporado gradualmente a la metodología de enseñanza para sordos así como a los valores institucionales. Finalmente, la mejora de la oferta laboral en Jalisco (MOL) con una frecuencia de los casos del 22.40%, es un valor que muestra la opinión de los participantes sobre las mejoras graduales en las ofertas laborales para los sordos. Todos estos datos que hemos descrito, sugieren que las optimizaciones educativas correlacionan con la mejora en la situación laboral de los sordos del Estado de Jalisco (México).

En segundo lugar, afirmamos la segunda hipótesis (**H2**) que exponía que los TLF para los estudiantes sordos de Jalisco (México) son insuficientes para satisfacer sus necesidades laborales y educativa. Los usuarios nos informan de estas carencias en las entrevistas realizadas, transcritas y analizadas. Las categorías y sus frecuencias demuestran la necesidad de mejora de los TFL: tendencias políticas cuestionadas (TPC) con una frecuencia del 46.90%, bajas expectativas académicas (BEXE) con una frecuencia del 22.40% de los casos estudiados, preparación insuficiente (PI) con una frecuencia del 36,70% de los casos, falta de presupuesto para optimizar los talleres y limitantes de la escuela (FAPE) con una frecuencia del 18.40% de los casos,

Por último, sostenemos la tercera hipótesis (**H3**) que planteaba la necesidad de la optimización de los recursos tecnológicos y humanos para mejorar la respuesta educativa de los sordos de Jalisco (México). Esta hipótesis la sostenemos mediante los códigos siguientes: demanda de intérpretes con conocimiento pedagógico y salario para los mismos (INPED) con una frecuencia del 28,60% de los casos; demanda de mejor enseñanza de matemáticas, lógica y civismo (MALC) con una frecuencia del 10,20% de los casos; propuesta de talleres

especializados e infraestructura (PTE) con una frecuencia del 28.60% de los casos; demanda a la incorporación temprana a la lengua de señas (ITS) con una frecuencia del 28.60% de los casos; solicitud de becas para continuar estudiado (BEC) con una frecuencia del 22.40% de los casos; petición de más maestros Sordos capacitados para la instrucción de la LSM de niñas y niños, maestros oyentes y familias (MMS) con una frecuencia de 30.60% de los casos; petición de tecnologías y recursos para la enseñanza y desarrollo del sordo (TECNOE) con una frecuencia de 30.60% de los casos, maestros oyentes con conocimiento de la lengua de señas y de lingüística (MOLS) con una frecuencia del 20.40% de los casos; enseñanza del Español escrito y su gramática (ESGRA), petición de salarios a profesionistas (SP) con una frecuencia del 14.30% de los casos y petición de prácticas empresariales en tercer año de escuela secundaria (PES) con una frecuencia de 8.20% de los casos. Todos estos códigos, recogen las experiencias y opiniones de los participantes al respecto de la necesidad de optimización de los recursos tecnológicos y humanos para una mejor educación de los sordos. Los resultados del estudio del Contexto- Insumo- Proceso y Producto que disponen los dos Centros estudiados añaden evidencia para considerar válida H2. Tal y como se recoge en el apartado de resultados del análisis de contexto del CAM Sabino Cruz, en base a los resultados de los cuestionarios piloto (ver anexo 7) y a los indicadores de la dimensión de contexto de nuestros cuestionarios desarrollados bajo el marco de referencia del modelo CIPP (Stufflebeam, 1987) (apartado 4.3.8.8.), mostramos el contexto empobrecido nacional de los sordos donde el 86% de los jóvenes entre tres y veintinueve años, no asiste a la escuela (ver figura 7). Bajo este contexto, el Estado de Jalisco, México, el gobierno proporciona educación a un 28.7% de los niños sordos. Es decir, un 71.3% de esta población, no recibe servicios educativos. El CAM Sabino Cruz explica que históricamente el Departamento de Educación Especial de México ha enfrentado serias reformas que han sido menos convenientes para el desempeño de los estudiantes sordos.

El apartado 4.3.8. (resultados de la valoración del insumo dentro del CAM Sabino Cruz), 4.3.8.4. (dificultades de CAM Sabino Cruz), 4.3.8.7. (¿Qué opinan los Sordos?), todos ellos son resultados confiables para considerar a **H3** válida. En el apartado 4.3.8.3., observamos que el CAM cumple con sus objetivos operacionales mediante ocho estrategias, no obstante requiere de innovación de recursos físicos y materiales como por ejemplo, una clave para registrar a los alumnos sordos de Secundaria, innovación en el contenido de los talleres a la incorporación de talleres que contribuyan a la formación académica y productiva de la Comunidad Sorda como es, un taller empresarial que complemente los cuatro talleres propuestos. Son necesarios recursos físicos y humanos como ya hemos dicho anteriormente como lo son un maestro Sordo y un audiólogo dentro del Centro. Solicitan la renovación de material tecnológico ya que éste es obsoleto e insuficiente.

Tras ratificar las hipótesis **H1**, **H2** y **H3**, proponemos unas primeras propuestas de mejora para la educación de los sordos en el Estado de Jalisco y en todo México. Este es el apartado 4.4. que implica el diseño de un programa para proponer la implementación del proceso de una escuela bilingüe especializada para sordos con residencia vinculada a un centro autosustentable en Jalisco (México). En el anexo tres, proponemos el proyecto de red para la educación bilingüe de los sordos bajo el marco Europeo y en el anexo 4, una propuesta de Foro Internacional Mexicano para evaluar la educación de los sordos y sordociegos FIMMES SIGLO XXI.

## 6.1 Referencias Bibliográficas

- Álvarez, J.G. (2009). *Investigación cualitativa, fundamentos y metodología. Cómo hacer investigación*. México: Paidós, Ecuador.
- Anguera, M.T (1986). La investigación cualitativa. Educar (10) .Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelon. Descargado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22330/1/68186.pdf>
- Anguera, M.T. (2003). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Madrid: Sanz y Torres.
- Asamblea General, Naciones Unidas (2009). Declaración sobre el sexagésimo aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Resolución aprobada por la Asamblea General el 10 de Diciembre del 2008. Descargado de <http://www.un.org/spanish/comun/docs/?symbol=A/RES/63/116>
- Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4<sup>th</sup> edition. (pp. 97-115). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bausela, H. (2003). Metodología de la investigación evaluativa: Modelo CIPP. Vol. 14 Núm. 2. Revista Complutense de Educación.: España.
- Cano de Gómez A. (2005). Implante Coclear. Acta Pediátrica de México. 26 (3):111-2
- Caso Jalisco, resumen por nivel y servicios educativos. Estadística 2015. Descargado de [www.jalisco.gob.mx](http://www.jalisco.gob.mx)
- Cedillo Vicente J. (2004). *Háblame a los ojos* (pp. 5-32). Barcelona: Octaedro.

- CEPAL (2007). Cohesión Social: Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y Caribe (33-44). Descargado de <http://www.cepal.org/es/publicaciones/2812-cohesion-social-inclusion-y-sentido-de-pertenencia-en-america-latina-y-el-caribe>.
- Comité Español de Audiofonología (CEAF, 2005). Madrid, España. Descargado de <http://implantecoclear.org/documentos/implante/ceaf2005.pdf>
- CONEVAL (2005). Identificación de la pobreza multidimensional. Resultados para el 2008 en Realidad, datos y espacio. *Revista Internacional de Estadística y Geografía* (2012),3:1.Descargado de [http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE\\_05/RDE\\_05\\_Art2.html](http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_05/RDE_05_Art2.html)
- Confederación Nacional de Sordos en España (2002). Guía de Educación Bilingüe para niños y niñas sordos; Madrid, 16-37. Descargado de [http://www.fundacioncnse.org/imagenes/Las%20portadas/pdf/guia\\_educacion\\_bilingue.pdf](http://www.fundacioncnse.org/imagenes/Las%20portadas/pdf/guia_educacion_bilingue.pdf)
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma 2015. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo (2006). Naciones Unidas, Nueva York, recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Cruz-Aldrete, M. (2009). La educación del sordo en México siglos XIX y XX: La Escuela Nacional de Sordomudos. Descargado de <http://www.cultura-sorda.org/la-educacion-del-sordo-en-mexico-siglos-xix-y-xx-la-escuela-nacional-de-sordomudos/>.
- Cruz-Aldrete M. (2014). ¿La educación del sordo en nuestras manos?. *Manos a la obra: lengua de señas, comunidad sorda y educación*.(139-157). México. Universidad Autónoma del Estado de Morelos & Bonilla Artigas

- Cruz, Cruz J. (2014). La educación de los Sordos en México: un problema con amplia historia en Cruz-Aldrete M (2014). Manos a la obra: lengua de señas, Comunidad Sorda y educación. (111-132). México. Universidad Autónoma del Estado de Morelos & Bonilla Artigas Editores.
- Diebold, A.R (1964). Incipient bilingualism. In: HYMES, D. et al. (Eds). Language in culture and Society. New York: Harper & Row.
- Haualand, H.& Allen, C. (2009). Personas Sordas y Derechos Humanos. Federación Mundial de Sordos y Asociación Nacional de Sordos de Suecia. Descargado de <http://www.wfdeaf.org/wp-content/uploads/2011/06/Deaf-People-and-Human-Rights-Report.pdf>
- Humphries, T. & Allen, B. (2008). Reorganizing teacher preparation in deaf education. *Sign Language Studies*, vol.8, n.2, 160-183 in Lissi Rosa M. , Svartholm Kristina & González Maribel (2012). El enfoque bilingüe de la educación de Sordos: sus implicancias para la Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Escrita, Santiago de Chile. Descargado de <http://www.cultura-sorda.org/el-enfoque-bilingue-en-la-educacion-de-sordos-sus-implicancias-para-la-ensenanza-y-aprendizaje-de-la-lengua-escrita/>
- Fernández-Viader, M. P. (1996). *La comunicación de los niños sordos. Interacción comunicativa padres e hijos* (pp.33-37). Madrid: Confederación Nacional de Sordos en España y Fundación ONCE para la cooperación e integración social de las personas en minusvalía.
- Fernández-Viader, M. P. (1999). *Perspectivas de cambio en las políticas de inclusión de los sordos de España* (pp. 189-212).In C. Skliar (Ed.). Actualidad de Educación Bilingüe para Sordos Procesos y Proyectos Pedagógicos. Brasil: Editora Mediaçao.
- Fernández-Viader M.P & Yarza M.V. (2006). *Reflexiones sobre las definiciones del bilingüismo en los sordos: un estudio de tres experiencias españolas*. Estudos Goiânia,



33,487-506. Descargado de <http://www.culturasorda.org/wpcontent/uploads/2015/03/>;

Fernandez\_Viader\_Yarza\_Reflexiones\_bilinguismo\_sordos\_tres\_experiencias\_espaC3Blo  
las\_2006.pdf.

Fernández-Viader, M.P. (2007). *La llengua de signes catalana (LSC), llengua minoritaria i minoritzada*. In: Enxarxa't: revista de la Xarxa de Dinamització Lingüística de la Universitat de Barcelona, 11 (7-9).

Fernández-Viader, M.P., Pertusa, E. & Valdespino, S. (2007). *La integración sociocultural de la Comunidad Sorda en Cataluña. Implicaciones en las prácticas educativas*. Descargado de <http://www.cultura-sorda.org/la-integracion-sociocultural-de-la-comunidad-sorda-en-cataluna-implicaciones-en-las-practicas-educativas/>

Fernández- Viader M.P. (2014) Educación bilingüe: una respuesta educativa para los sordos en España, 161-185 en Cruz-Aldrete M. (Coord). Manos a la obra. México: UAEM & Bonilla Artigas Editores.

Fernández-Viader M.P & Moreno, Vite I. (2015a). Study on Job training program to Deaf students of the State of Jalisco (Mexico): EDULEARNS15 from <https://library.iated.org/view/FERNANDEZVIADER2015STU>.

Fernández-Viader M.P, Moreno Vite, I (2015b) APRELS Group (SGR 2014-895).

Departamento de Educación, Universidad de Barcelona. Formación Laboral ofertada a los estudiantes sordos del Estado de Jalisco. XII Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos, Monterrey, México.

Fernández-Viader M.P, Moreno Vite, I. (2016). Proposals of educational optimization for the deaf in the state of Jalisco (Mexico). EDULEARNS16 Proceedings, University of Barcelona. from <https://library.iated.org/view/FERNANDEZVIADER2016PRO>.

Fishman, J. (1988). Sociología del lenguaje. Madrid, Cátedra in Maldueño Alcina A. (2010). Lengua de Signos en la Educación Bilingüe, un enfoque plurilingüe e intercultural.

- Descargado de <http://www.cultura-sorda.org/las-lenguas-de-signos-en-la-educacion-bilingue-un-enfoque-plurilingue-e-intercultural/>
- Fridman-Mintz B. (1996). La comunidad silente de México: Una etnia ignorada. Seminario de Teorías de frontera. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Fridman-Mintz (1999). La Comunidad silente de México. Venteo Sur (14). Ciudad de México.
- Fridman-Mintz B. (2012). Sobre cómo nombramos a los sordos. Recopilado de <http://www.cultura-sorda.org/sobre-como-nombramos-a-los-sordos/>
- Frosini, V. (1991). Kelsen y las interpretaciones de la soberanía. Revista Española de Derecho Constitucional. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. (31): 61-74.
- García-Cabrero, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. Revista Sinéctica, No. 35, 1-21. Descargado de [http://www.sinectica.iteso.mx/articulos/sin35/art35\\_06/35\\_06.pdf](http://www.sinectica.iteso.mx/articulos/sin35/art35_06/35_06.pdf)
- Guía de formación para trabajo (2010). Secretaría de Educación Pública de México. Zapopan, Jalisco.
- Hansegard, N.E. (1968), *Tvasprakighet eller halvsprakighet? [¿Bilingüismo o semilingüismo?]*, Stockholm, Aldus/Bonniers.
- Haualand, H., & Allen, C. (2009). *Personas Sordas y Derechos Humanos. Helsinki, Finland. Descargado de: <http://www.wfdeaf.org/wp-content/uploads/2011/06/Deaf-People-and-Human-Rights-Report-ESP.pdf>*
- Humphries, T. & Allen, B. (2008). Reorganizing teacher preparation in deaf education. *Sign Language Studies*, 8 (2), 160-183. In Lissi R. M., Svartholm K. & González M. (2012). El enfoque bilingüe de la educación de Sordos: sus implicancias para la Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Escrita, Santiago de Chile. 2, 299-312. Descargado de <http://www.cultura-sorda.org/el-enfoque-bilingue-en-la-educacion-de-sordos-sus-implicancias-para-la-ensenanza-y-aprendizaje-de-la-lengua-escrita/>

Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI), 2012. Fecha de elaboración: 08/02/2011. Discapacidad: Población de 12 años y más, por entidad federativa, sexo y condición de actividad económica según condición en esta actividad. Limitación de la actividad: escuchar. Descargado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=27302>

Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI) 2012. Población con limitación en la actividad y su distribución porcentual según causa para cada entidad federativa y tipo de limitación. Descargado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=27303H>

YPERLINK

Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI) 2015. Estadísticas a propósito del Día Mundial de la Personas con Discapacidad. Descargo de <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/discapacidad0.pdf>

Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje, IAP, México. Proyecto a las mejores prácticas educativas UNICEF 2013. Descargado de [http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx\\_10p-modelo\\_educativo\\_bilingue.pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_10p-modelo_educativo_bilingue.pdf)

Jullian-Montañés, C. (2001). Génesis de la comunidad silente de México: La escuela Nacional de Sordomudos (1867 a 1886). Universidad Autónoma de México. Ciudad de México. Descargado de [http://www.culturasorda.org/wpcontent/uploads/2015/06/Tesis\\_Jullian\\_20011.pdf](http://www.culturasorda.org/wpcontent/uploads/2015/06/Tesis_Jullian_20011.pdf)

Jullian-Montañés, C. (2010), Eduardo Huet: un héroe francés en silencio, en Javier Pérez Siller y David Skerritt (coords), México Francia: memoria de una sensibilidad común, siglos XIX y XX, Vols III-IV, México, BUAP/CEMEXA/CNRS-París/EÓN

Kelsen, H. (1942). *Judicial Review of Legislation: A Comparative Study of the Austrian and the American Constitution*. The Journal of Politics. Cambridge University Press. 4 (2): 183-200.

Kyle, J. (2016). *Response to call for Evidence: BSL & communication provision*. Deaf Studies Trust, Bristol: The Vassall. Retrieved from <http://deafstudiestrust.org/files/pdf/reports/DST-Response%20to%20DWP-full.pdf>

Lambert (1974). Culture and Language as factors in learning and education. In: Aboud, F.; Meade, R. D. (Eds.). *Culture Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College. Citado en Fernández-Viader M.P & Yarza M.V. (2006). *Reflexiones sobre las definiciones del bilingüismo en los sordos: un estudio de tres experiencias españolas*. Estudios Goiânia, 33,487-506

Lewis, W. (1995). Bilingual teaching of Deaf children in Denmark: description of a project 1982-1992. Aalborg, Denmark: Døveskolernes Materialecenter [Existe traducción en castellano no publicada] in Alcina Madueño Alfredo (2010). *Las lenguas de signos en la educación bilingüe: un enfoque plurilingüe e intercultural*. Descargado de <http://www.cultura-sorda.org/las-lenguas-de-signos-en-la-educacion-bilingue-un-enfoque-plurilingue-e-intercultural/>

Ley General de Educación. Última reforma 2015. Descargado de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011). Descargado de <http://www.discapacidadonline.com/wp-content/uploads/2012/01/ley-inclusion-discapacidad-mexico.pdf>

Ley Orgánica de la Administración Pública Federal. Última reforma 2016. Descargado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/loapf.htm>

Malinowski, B. (1981). *Una teoría científica de la cultura*. Edhasa.

Manrique M, Huarte A, Molina M, Cillero G, Ruiz de Erenchun I (1994). Our experience with Cochlear Implantations in teenagers and prelingually deafened adults. In *Advances in Cochlear Implants*, editado por I.J. Hochmair Desoyer y E.S. Hochmair. Mainz, Viena.

Marchesi, A (1998). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. 4.ed. Madrid: Alianza. Colección: Psicología.

MEC (1992). *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia auditiva*, 1. Madrid. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

MEC. y Consejo Escolar del Estado (2016). *La presentación de una buena práctica*.

Descargado de

<http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/buenapractica.pdf?documentId=0901e72b815f9789>

Medina Rivilla, A., Villar Ángulo, L. M. (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Editorial Universitas. S.A.

Miller, J. V., Grisdale, G. A. (1975). *Guidance program evaluation: What's out there?*

*Measurement and Evaluation in Guidance*, 8, 145-154.

Moreno Vite, I. (2016). *Memorias del V Simposio Becarios CONACYT en Europa*. Casa

Universitaria Franco-Mexicana, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México y Parlamento Europeo. Descargado de

<http://www.mufm.fr/sites/mufm.univtoulouse.fr/files/Activites/Simposio2016/Memorias/Tecnologiadelainfo/resumen/itzelmoreno.pdf>

- Moreno Vite, I. & Fernández-Viader, M.P (2017a In Press): La estructura del sistema educativo de México y la articulación de la educación especial en este sistema. *Compendio de libro sur les sordos, casa editorial da Universidade Estadual da Paraíba, Brasil.*
- Moreno Vite, I & Fernández-Viader, M.P (2017b In Press). Sordera y el cuarto objetivo del Desarrollo Sostenible (SDG4): Propuesta de un proyecto de RED para la educación bilingüe de los sordos bajo el marco europeo. RECO 7(1). Berghahn Journals. New York: Oxford.
- Murillo J y Martínez C, (2010). investigación etnográfica, métodos de investigación educativa en Ed. Especial. Descargado de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/I\\_Etnografica\\_Trabajo.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf)
- Naciones Unidas (2009). Asamblea General. Declaración sobre el sexagésimo de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Resolución aprobada por la Asamblea el 10 de Diciembre del 2008. Descargado de <http://www.un.org/spanish/comun/docs/?symbol=A/RES/63/116>.
- Naciones Unidas (2016). Objetivos del Desarrollo Sostenible. 17 Objetivos para transformar nuestro mundo. Descargado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible>
- OMS (2017). Deafness and hearing loss. Fact sheet No. 300. Retrieved from <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/>
- Pabón, D y Sánchez M (2015). Complicaciones posquirúrgicas del implante coclear: ocho años de experiencia. Revista Médica del Instituto Mexicano Seguro Social 53 (5) 644-65. Descargado de [imbiomed.com.mx](http://imbiomed.com.mx)

- Parkhurst S. & Parkhurst D. (2001). Un estudio lingüístico: Variación de las lenguas de signos en España. Revista Española de Lingüística de Lengua de Signos (RELLS). Promotora Española de Lingüística (PROEL).
- Peluso, L. (1999). "Facultades en la Implementación del Modelo Bilingüe para el Sordo" In C. Skliar (Comp). Actualidad de Educación Bilingüe para Sordos Procesos y Proyectos Pedagógicos, 90-93. Brasil: Editora Mediaçao.
- Peluso, L. y Stela Vallarino (2014). Panorámica general de la educación pública de los sordos a nivel de Primaria. Descargado de [http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Peluso\\_Vallarino\\_Panoramica\\_general\\_educacion\\_publica\\_sordos\\_Uruguay\\_primaria\\_2014.pdf](http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Peluso_Vallarino_Panoramica_general_educacion_publica_sordos_Uruguay_primaria_2014.pdf)
- Pertusa Venteo Esther (2002). La lengua escrita en el niño sordo y las estrategias de la maestra. Universidad de Barcelona, España: 172-274
- Pieck, G. Reporte de investigación sobre la Formación para el Trabajo en México. Apartado del informe nacional coordinado por el INEA dentro del estudio mundial de la OCDE sobre Thematic Review of Adult Learning (abril-julio 2003). Descargado de <http://www.uia.mx/web/files/inide3.pdf>
- Plan Nacional de Desarrollo Social de México (2014-2018). Descargado de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)
- Plan Sectorial de Educación de México (2013-2018). Descargado de [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)
- Programa de la Reforma Educativa. Lineamientos operativos ciclo escolar (2015-2016). Descargado de [http://docente.dtesepyc.gob.mx/system/files/inifed\\_2015-2016.pdf](http://docente.dtesepyc.gob.mx/system/files/inifed_2015-2016.pdf)

Programa Nacional de Competencias, CONOCER (2017). Descargado de

<http://www.conocer.gob.mx/>

Programa Nacional de Fortalecimiento de México de la educación especial y de la integración educativa (2012). Descargado de

<http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>

Programa Sectorial de Educación (2013-2018), México. Descargado de

[http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa\\_sectorial\\_de\\_educacion\\_13\\_18#](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#).

OLUWQAI4V

PROVALIS RESEARCH. Free Qualitative Data Analysis Software (2017). Descargado de

<https://provalisresearch.com/products/qualitative-data-analysis-software/freeware/>

Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública (2005). Descargado de

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regla/n128.pdf>

Sánchez Ferreiro M. (2011). “*Acceso de las personas con discapacidad auditiva al empleo ordinario. Presentación de un caso práctico*” (1-7). Escuela Universitaria de Informática y Universidad Politécnica de Madrid. España.

Sánchez V. (2016). Analizan campo laboral de personas con discapacidad auditiva. Agenda Informativa del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT), recuperado de <http://www.conacytprensa.mx/index.php/ciencia/humanidades/8854-analizan-programa-para-incorporar-al-campo-laboral-a-personas-con-discapacidad-auditiva>

Sanz Oro, R. (1996). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Psicología, Pirámide.



- Secretaría de Educación Pública de México (2012). Orientaciones para la atención educativa de los alumnos Sordos que cursan la educación básica desde el modelo bilingüe-bicultural. Descargado de [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/6Libro\\_Orientaciones.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/6Libro_Orientaciones.pdf)
- Secretaría de Educación Pública de México (2017). Nuevo modelo educativo. Descargado de <http://www.gob.mx/nuevomodeloeducativo>
- Skliar, C. (1999). Bilingüismo y biculturalismo: un análisis de las narrativas tradicionales de la educación de los sordos”, recopilado de [www.cultura-sorda.eu](http://www.cultura-sorda.eu)
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). Bilingualism or not: the Education of Minorities. Clevedon: Multilingual Matters, 1.
- Skutnabb-Kangas, T. (1994). Linguistics Human Rights. In: Ahlgreen, In K. Hyltenstam, (Eds.). Bilingualism in Deaf Education. Hamburgo: Signum.
- Stang A. (2011). Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la discapacidad real. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) – División de Población de la CEPAL y Fondo de la Población de las Naciones Unidas (UNFPA). Serie Población y desarrollo. Santiago de Chile, 103, 8-84. Descargado de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/43186/lcl3315-P.pdf>
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987): En Méndez, G. Revista de Educación. 4 (2002): 181-202
- Tesis de grado: Natalia Pérez Aguado (2017). *Las estrategias de la maestra Sorda*. (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.

- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España. Descargado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427so.pdf>
- UNESCO (2016). Suitable Development Goals and Global Education Monitoring Report. Descargado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>.
- UNESCO (2017). Programa Gestión de las Transformaciones Sociales (MOST). Descargado de [www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/most-programme/](http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/most-programme/)
- Universitat de Barcelona. I Jornada Revolució de l' Educació Bilingüe de Catalunya. Plataforma Volem Signar y Escoltar. (2016, 28 Mayo). Descargado de <http://santifrigola.jimdo.com/2016/05/24/i-jornada-revolució-de-l-educació-bilingüe-sords/>.
- Valmesada, M. (1987). Interacción, desarrollo social y características de personalidad del niño sordo. En A. Marchesi. El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Madrid. Alianza Psicología, 153-174
- Woodward, J. (1978). Some Sociolinguistic Problems in the Implementation of Bilingual Education for Deaf Students. In: Frank Caccamise and Doin Hicks (eds.). American Sign Language in a Bilingual, Bicultural Context. The proceedings of the Second National Symposium on Sign Language Research and Teaching. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf, 183-203.
- Zafarty, Y. Nunes, T. y Bryant, P. (2004) in M. Marschark & C. Hauser Peter. Deaf Cognition . Foundations and outcomes (2008). Oxford University, New York.

## 6.2 Glosario

**Bilingüismo:** aplicado a las personas sordas, se refiere al uso de la lengua de la comunidad Sorda (la lengua de signos LS) y de la lengua de la comunidad oyente en su modalidad escrita, esto es, la lengua oral (Baker; 2006; CNSE;2002; Fernández Viader &Yarza, 487-506).

**Educación bilingüe:** nos referimos a la instrucción al menos en dos lenguas, de las cuales una es la primera lengua del alumno En el caso de los sordos, la lengua de señas, es la lengua primera. (CNSE; 2002; Cruz-Aldrete; 2009; Fishman, 1988; Grosjean, F., 1992; Fernández-Viader, 1999, 45-50, 64; 2006, 487-506; Massone, M. I., Simón, M. & Druetta, J. C. ,2003; SEP; 2012).

**Lengua Vehicular:** Lengua de primera comunicación.

**Lengua de Signos/ Lengua de Señas:** Lengua oficial de las Comunidades Sordas. En España se emplea el término Lengua de Signos y en América Latina es común referirse como “Lengua de Señas”. Ambos términos son correctos para hacer referencia a la Lengua primera de las Comunidades Sordas.

**Información historiográfica:** Registro escrito de la historia.

**Sordo:** Desde la postura socio-antropológica: La palabra Sordo o Sorda con “S” mayúscula se refiere a un grupo de personas con pérdida auditiva que usan la Lengua de Señas como primera Lengua. Son miembros de la Comunidad Sorda y la Lengua de Señas los identifica y une en la misma Comunidad (Woodward, 1978; Fridman, M. 2012). Esta postura continua vigente en diversos trabajos como Fernández -Viader (2014), Humphries T. & Allen,

B. (2008) y se diferencia de aquellas personas sordas que reciben un tratamiento o seguimiento clínico para su condición auditiva pero que no son usuarios de la Lengua de Signos.