

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

PROGRAMA EDUCATIVO DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA

**LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA A ALUMNOS
SORDOS DESDE EL MODELO BILINGÜE-BICULTURAL**

INFORME DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTAN:

MELISSA LISETTE BASTIDA HERNÁNDEZ
ERIKA BERENICE HERNÁNDEZ ALCÁNTARA

ASESORA

ALBA YANALTE ÁLVAREZ MEJÍA

COASESOR

CUAUHTÉMOC GERARDO PÉREZ LÓPEZ

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO 2021



*Gracias Jerónimo, Gerardo, Héctor, Karla, Eli, Fernando y Edgar,
por enseñarnos el valor de nuestras manos y contemplar la vida desde ellas*

Agradecimientos

Hace cuatro años entré a esta bella Universidad con la ilusión de cumplir mis sueños, sé que estuve en el lugar adecuado y no me queda más que agradecer esta extraordinaria experiencia, ya que por medio de la Psicología Educativa, puedo realizar lo que más amo en la vida y, sobre todo, apoyar a todas esas personas que se sientan perdidas como yo alguna vez me sentí.

A mis padres, que me han dado su apoyo incondicional en cada meta que tengo, gracias a su esfuerzo de cada día he podido llegar hasta aquí, este logro es gracias a ustedes. Gracias, mamá por enseñarme a soñar en grande, por guiarme y creer en mí, siempre serás mi ejemplo a seguir y la inspiración que necesito para saber que todo en esta vida se puede lograr con esfuerzo y constancia. Gracias, papá por tu apoyo incondicional, por ser mi aliento y consuelo, por estar ahí en el éxito y la frustración.

A su vez, quisiera dedicar este trabajo a mi hermana, aún después de cuatro años sigues siendo la principal razón por la que haya elegido esta bella carrera, eres mi más grande inspiración y recuerda siempre que Dios te creó para brillar.

A Lisette, compañera, amiga y cómplice. No pude estar con mejor persona que tú para realizar esta tesis, te admiro y agradezco tu apoyo incondicional, gracias por darme la oportunidad de compartir esta experiencia contigo y mostrarme lo increíble que es la comunidad Sorda.

A mis asesores, profesora Yanalte y profesor Cuauhtémoc, gracias por creer en nosotras, por su calidez y apoyo incondicional, siempre tendré presente sus enseñanzas y seguiré esforzándome para algún día llegar a ser una Psicóloga Educativa ejemplar como lo son ustedes.

Mi agradecimiento final va dirigido a cada uno de los estudiantes del CAED que en todo momento nos mostraron su apoyo, gracias por abrirme las puertas a su comunidad y mostrarme la belleza de su lengua y cultura.

Agradecimientos

A mis padres

Por educarme con amor, seguridad y fortaleza, aún después de un día duro de trabajo; por todo su esfuerzo, dedicación y entrega para brindarme siempre las mejores herramientas en mi crecimiento personal. Gracias por los regaños, las risas, y sobre todo, por creer en mí y forjar la persona que soy ahora. Todos mis logros son para ustedes. Los amo.

A mi hermana

Por ser mi mayor ejemplo a seguir e inculcarme deseos de superación; por tu amor y apoyo incondicional, y siempre ponerme los pies en la tierra. Gracias por nunca dejarme sola, por compartir locuras, enojos y secretos. Te amo.

A mis abuelos

Donde quiera que estén, gracias por su amor, sus historias, regaños y cuidados, no olvido sus voces, su olor ni su sabiduría. Gracias por enseñarme lo maravillosa que es la vida, están conmigo siempre.

A Jahir, mi compañero

Por tus cuidados y amor desde el día uno, por no dejarme caer y brindarme tu mano siempre, por la complicidad, amor y amistad que estamos formando. Gracias por creer en mí, por compartir sueños, metas y crecimiento personal y profesional... Simplemente gracias por ser mi compañero en esta travesía.

A mis amigos

Gracias por compartir conmigo el amor a la profesión, a la UPN y al conocimiento, por crecer juntos y apoyarnos. En especial a ti Bere, por ese lazo inquebrantable de amor, amistad y familia, por ayudarme a crecer en todo sentido.

A Erika

Por el compañerismo y amistad formada, por confiar en mí y permitirme conocer más de quién eres; por esa conexión al trabajar, dialogar y soñar en un futuro más incluyente, tienes todo mi respeto y admiración. Gracias por aceptar ser mi cómplice en esta aventura, y compartir el amor por la LSM.

A la UPN, mi alma máter

Por permitirme ser parte de ti, de tus pasillos, de tus aulas, de tu calidez aún en los días fríos, por las oportunidades, dificultades, retos y momentos inigualables, que sin duda fueron pieza clave para mi formación como Psicóloga Educativa. Gracias a mis profesores, que más allá de brindarme conocimientos, me otorgaron enseñanzas de vida, inculcándome fortaleza y perseverancia.

A mis asesores

Por su paciencia, calidez, tiempo y conocimientos compartidos, sin su apoyo este trabajo no sería posible. Gracias por inculcarnos conocimientos y amor por nuestra profesión. Mi admiración hacía ustedes Mtra. Yanalte y Mtro. Cuauhtémoc.

ÍNDICE

Resumen	1
Introducción	2
CAPÍTULO I	5
MARCO REFERENCIAL	5
1.1. Marco legal sobre la discapacidad: Derechos humanos de las personas con discapacidad.....	5
1.2. Antecedentes de la Educación Especial.....	6
1.3. El camino de la integración a la inclusión.....	7
1.4. La discapacidad auditiva	10
1.4.1. La conceptualización del Sordo: Dimensión médica y sociocultural.....	11
1.4.2. Grados y tipos de pérdida auditiva: ¿Cómo impacta en el desarrollo social?	12
1.5. La educación del alumno Sordo	15
1.5.1. Modelos de la educación del alumno Sordo: Modelo bilingüe bicultural y Modelo bilingüe intercultural.....	17
1.5.2. Retos en la educación: ¿Cómo aprenden los alumnos Sordos?	18
1.5.3. Lengua de Señas: Características y estructura.....	19
1.5.4. Barreras para el Aprendizaje y la Participación: ¿Qué necesidades tiene el alumnado Sordo en una institución regular?	24
1.5.5. El bilingüismo como método de enseñanza	27
CAPÍTULO II	31
PROCEDIMIENTO	31
2.1. Escenario.....	31
2.2. Descripción de actividades dentro del Centro de Atención a Estudiantes con Discapacidad (CAED).....	34
2.3. Observaciones.....	35
2.4. Necesidades generales.....	36
2.5. Participantes.....	36
2.6. Instrumento de evaluación a participantes	37
2.7. Necesidades identificadas	39
2.8. Objetivo general de la intervención.....	40
2.9. Objetivos específicos de la intervención.....	40
2.10. Diseño de la intervención.....	41

2.11. Aplicación	42
2.11.1. Modalidad presencial	43
2.11.1.1. Análisis de la aplicación	49
2.11.2. Modalidad a distancia.....	60
2.11.2.1. Análisis de la modalidad a distancia.....	62
3. Resultados.....	66
4. Conclusiones	70
Referencias.....	73
Anexos.....	76

Resumen

El presente escrito informa sobre la intervención dirigida a siete alumnos Sordos de un CAED. Por medio de una evaluación inicial se identificaron áreas de oportunidad en el aprendizaje del español como segunda lengua, tales como escaso conocimiento de la estructura gramatical del español, dificultad para realizar una transcripción adecuada de la LSM a español escrito, el correcto uso y comprensión de vocabulario. Por tanto, se diseñó el taller “Señando y escribiendo”, conformado por siete sesiones presenciales y siete actividades en línea, orientado al objetivo: que los alumnos adquirieran elementos del español escrito como segunda lengua, partiendo de su experiencia en la LSM. Los resultados que se obtuvieron fueron que los alumnos lograron un aprendizaje general del español escrito, identificando las diferencias entre ambas lenguas, asimilaron los componentes de la gramática del español, y cómo aplicarlo a su vida cotidiana, desarrollando estrategias para la comprensión de escritos formales e informales que no comprendan. En conclusión, se encontró que dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el Modelo Bilingüe-Bicultural aumenta las posibilidades de que los alumnos Sordos logren un aprendizaje significativo del español, resaltando su relevancia y vinculándolo con la riqueza lingüística de la LSM.

Introducción

A lo largo del presente escrito, se mostrará el proceso de diseño e implementación del taller “Señando y escribiendo”, dirigido a estudiantes del Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED); por medio de observaciones realizadas en el Centro, se detectaron ciertas necesidades en los alumnos con discapacidad auditiva, las cuales se centran en que los alumnos contaban con escaso conocimiento del español escrito y la comprensión de su gramática. Frente a ello su transición de ideas de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) al español escrito se veía limitada por la diferencia gramatical entre ambas lenguas, y sus limitadas estrategias de aprendizaje debido a las escasas actividades visuales dentro de las asesorías.

En este contexto el objetivo de la presente tesis es:

Informar sobre el trabajo realizado en un CAED a partir de la implementación del taller “Señando y escribiendo”. El taller se diseñó desde la mirada del Modelo Bilingüe–Bicultural en la enseñanza de una segunda lengua, con la finalidad de mostrar al lector la realidad del proceso de enseñanza–aprendizaje de los alumnos con Discapacidad Auditiva en el nivel medio superior. Por tanto, es importante hablar de los temas alrededor de la educación de las personas con discapacidad, en específico, con Discapacidad Auditiva, ya que es relevante enfatizar las barreras que enfrentan a lo largo de su vida académica.

La Educación Especial en México ha ido avanzando en los últimos años. Así, desde la Dirección de Educación Especial en la Ciudad de México, se plantea una oferta educativa que responda a las necesidades y características de todos los alumnos con o sin discapacidad y necesidades educativas especiales (en adelante NEE); es decir, que esta educación sea incluyente y abierta a la diversidad para el desarrollo del aprendizaje en cada alumno.

Este cambio se establece desde las iniciativas plasmadas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU (1948, citado por Sánchez, 2004); en dicha declaración se aboga por cambiar la conceptualización de las personas con discapacidad, tomando en cuenta su derecho a la salud, al empleo y a la educación.

Es en 1990 cuando se establece una Educación para todos, una educación “integral” que era concebida desde lo social y lo político como derecho de todos los individuos, respetando y enriqueciendo sus diferencias y ritmos de aprendizaje. Como resultado de lo anterior se habla de la integración de alumnos con discapacidad o NEE a la educación regular; sin embargo,

esta incorporación se dirigía a integrar al alumno al aula, sin eliminar verdaderamente las barreras sociales, culturales, arquitectónicas y materiales. Por consiguiente, se han creado instituciones educativas que atienden a población con discapacidad, de forma separada de la educación regular.

Ante ello, es de suma importancia que el Psicólogo Educativo ponga en marcha las habilidades adquiridas respecto al diseño instruccional, desarrolle estrategias y materiales que ayuden a favorecer los procesos de enseñanza–aprendizaje para potenciar la práctica docente, promoviendo la inclusión educativa. Así también, en este contexto el Psicólogo Educativo pone en práctica sus estrategias dentro del aula escolar, con la intención de identificar aquellos aspectos que necesitan adecuaciones para mejorar los procesos de enseñanza–aprendizaje.

La presente tesis se encuentra dividida en dos capítulos, en el primero se hace la revisión teórica de aspectos referentes a cómo ha evolucionado la educación de los alumnos con discapacidad, la conceptualización de las personas Sordas, los retos que ha tenido la educación para las personas con Discapacidad Auditiva, ya que existe una diferencia gramatical entre la LSM y el español escrito, dado a que la pérdida auditiva implica un gran impacto en la comunicación, por tanto la Lengua de Señas es esencial en el aprendizaje de una segunda lengua, es por ello que en la educación del alumno sordo se debe reconocer que la diversidad es una característica propia de todo ser humano. Y, finalmente, la Lengua de Señas y el bilingüismo como método de enseñanza, el cual menciona que debe ser pensada para que sea visual y culturalmente accesible, otorgando a la Lengua de Señas (en adelante LS) la importancia que tiene para la enseñanza y desarrollo escolar y personal de las personas Sordas.

En el segundo capítulo, se explica el procedimiento para el desarrollo de la intervención, describiendo el escenario, las actividades llevadas a cabo dentro del CAED, las observaciones realizadas a los alumnos en el aula, así como las necesidades generales encontradas, las cuales van desde el escaso conocimiento de la estructura gramatical del español escrito hasta la falta de motivación por aprender una segunda lengua. Y, finalmente la aplicación; que va desde la elección de los participantes, el instrumento de evaluación inicial, que constó de siete apartados, en ellos se consideró esencial que los alumnos obtuvieran apoyos visuales como vídeos en LSM, imágenes y una ayuda constante atendiendo las dudas que se presentaron, con la finalidad de identificar tanto las dificultades como los conocimientos previos que tenían los estudiantes, las necesidades identificadas, el diseño de la intervención y los resultados obtenidos, estos se basaron en que los alumnos lograron un aprendizaje general de la

diferencia entre ambas lenguas, un reconocimiento de la importancia del español, asimilaron las diferentes partes de la gramática del español y un aprendizaje más concreto sobre la misma, permitiéndoles comprender lecturas y producir escritos cortos.

Finalmente, en las conclusiones, se menciona el impacto que tuvo el taller en cada uno de los alumnos para el logro de los objetivos, considerando en todo momento la comunicación a través de la Lengua de Señas Mexicana, a su vez, se hace un análisis respecto a cómo funcionó la modalidad a distancia con la población Sorda, sus alcances, retos y mejoras ante posibles barreras de comunicación, resaltando en cada momento la importancia del uso del español escrito y la Lengua de Señas para el proceso de enseñanza – aprendizaje del español escrito como segunda lengua.

CAPÍTULO I

MARCO REFERENCIAL

1.1. Marco legal sobre la discapacidad: Derechos humanos de las personas con discapacidad

En el contexto internacional, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, llevada a cabo en enero de 1990, sentó las bases para una conciencia y compromiso internacional. Esto con el fin de impulsar nuevas estrategias y políticas educativas que satisficieran las necesidades básicas de aprendizaje para todos los individuos en el contexto escolar. De acuerdo con Sánchez (2004), en esta Conferencia se consideraba a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) desde un sentido dinámico; es decir, como elemento que permitiría la creación de nuevos aprendizajes. Esto para mejorar la calidad de vida de los individuos, lo que impactaría en el desarrollo económico, político, social y cultural de cada país.

Cuatro años más tarde, en 1994 se llevó a cabo la reunión de la UNESCO en Salamanca España. En ella se estableció la Declaración de Salamanca, con la finalidad de favorecer una educación para todos, a partir de la educación integradora y la atención a alumnos con NEE. Su enfoque se centraba en considerar a la diferencia como “normal”, creando así espacios y sistemas educativos que fueran capaces de dar respuesta a la diversidad de todos los niños y niñas de la sociedad (Sánchez, 2004).

Posteriormente, la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad se celebró en mayo de 2008. En dicha actividad se buscó el reconocimiento mundial de los derechos humanos de las personas con discapacidad. Esta conferencia ha marcado un cambio de visión en el trato de las personas con discapacidad, alejando la perspectiva médica y asistencial hacia un enfoque de derechos, con el que se garantice que estas personas tengan acceso y participación en las decisiones de cómo llevar a cabo su vida.

Así, la Convención tuvo como objetivo el promover, asegurar y proteger las condiciones de igualdad de todos los derechos humanos de cada persona con discapacidad, respetando y valorando su dignidad ante la sociedad, evitando cualquier acto de discriminación (Organizaciones del sistema de las Naciones Unidas, 2008).

En México, años más tarde, el 14 de diciembre de 2010, se publicó el acuerdo 573, con el objetivo de poder ampliar las oportunidades, respecto al acceso, permanencia y logro de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (considerando a alumnos con discapacidad

o aptitudes sobresalientes), por medio del fortalecimiento de los servicios tanto de educación Especial como regular, promoviendo una actualización permanente de los docentes de educación inicial, básica y especial para poder atender dichas necesidades.

A su vez se considera la promoción de la participación de la familia para mejorar su atención educativa y la implementación de evaluación psicopedagógica, con el fin de diseñar apoyos, ajustes razonables o apoyos extraescolares en función de las necesidades individuales presentadas por los alumnos (Diario Oficial de la Federación, 2010). En el país, a lo largo del tiempo se han realizado ajustes para favorecer los derechos de las personas con discapacidad, como ejemplo La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad; la cual se publicó en mayo de 2011. En esta se estableció que el Estado debe promover, proteger y asegurar los derechos humanos y libertades de todas las personas con discapacidad, siempre procurando la plena inclusión a la sociedad, con respeto, igualdad y equiparación de oportunidades, al igual que el resto de la población.

Así también, se hace mención de que zonas públicas, espacios recreativos, medios de transporte y la tecnología de la información y comunicación deben estar adecuados para atender las necesidades de todas las personas, sin importar su condición; esto con la finalidad de que sean espacios y herramientas accesibles para su uso (Diario Oficial de la Federación, 2011).

1.2. Antecedentes de la Educación Especial

La escuela, a lo largo de los años ha pasado por diferentes momentos, funciones e ideologías. Primero aparecieron las escuelas elitistas y católicas, las cuales se centraban en la atención a los hijos de las clases altas, segregando a la mayor parte de la población; las escuelas católicas atendían a quienes no podían acceder a la educación, con el objetivo de formar buenos ciudadanos y cristianos (Juárez, Comboni y Garnique, 2010).

De acuerdo con los autores, la característica de estas escuelas era que se dirigían sólo a un sector de la población para difundir la educación, esto significaba que la escuela tradicional, no era ni integradora ni inclusiva. Ante esta situación, se crea la educación especial, impartida en instituciones desintegradas de la escuela regular, es decir, escuelas especiales que atendían a la población con alguna discapacidad, separándola de los alumnos que eran considerados "normales".

Las escuelas especiales se guiaban por una concepción médico asistencial, esto se refiere a que de acuerdo con la discapacidad que tuvieran los alumnos era como se iban creando las diferentes instituciones que los atenderían. Por ello, la educación para población con alguna discapacidad se estableció en México desde 1870 con la creación de la Escuela Nacional de Ciegos, seguida de la creación de la Escuela Nacional de Sordos en 1861 (SEP, 2004, citado por Romero y García, 2013).

Más tarde, en 1945, se enmienda el Artículo 3° constitucional, el cual establece que “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”. Es decir, todas las personas tienen el derecho de ser educados en las escuelas públicas, sin hacer distinciones por cuestiones sociales, religiosas, raciales, de condición física, entre otros.

Posterior a ello, en 1970, con la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), se comenzó la reforma de las escuelas especiales en todo el país. Así, se organizaron los servicios de educación especial en dos ámbitos. El primero denominado como “servicios indispensables”, los cuales atendían a los alumnos en escuelas específicas por discapacidad (neuromotora, auditiva, visual o intelectual), y, por otra parte, los “servicios complementarios”, los cuales atendían, en centros psicopedagógicos, a niños con ciertos problemas de aprendizaje, lenguaje o conducta.

Por otra parte, el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica generó cambios en la estructura de la Educación Especial, ya que dicho acuerdo involucró la modificación de la Ley General de Educación, dando paso al proceso de integración educativa, generando un cambio del modelo médico al modelo social-educativo (Romero y García, 2013).

1.3. El camino de la integración a la inclusión

Romero y García (2013) mencionan que, con el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, publicado en 1992, se realiza una reestructuración en la educación especial; por lo cual, los servicios establecidos en un primer momento se reorganizaron de la siguiente manera:

Los servicios indispensables se transformaron en los Centros de Atención Múltiple (CAM), los cuales atienden a alumnos con diversas discapacidades en el mismo centro, basándose en el currículo regular.

Por otra parte, los servicios complementarios se transformaron en las Unidades de Servicio de Atención a la Educación Regular (USAER). Esta instancia realiza evaluaciones psicopedagógicas, adecuaciones curriculares por medio de la Propuesta Curricular Adaptada (PCA) y orientación familiar.

Consecuencia de esto, surge una nueva visión, la *educación integral*. Esta perspectiva tenía como objetivo solucionar las problemáticas en torno a la segregación de las personas con *discapacidad o necesidades educativas especiales*, dentro de la escuela tradicional y de la educación especial que se impartía en las instituciones especiales, tomando como referente los Centros de Recursos para la Integración Educativa. Dichos centros tenían por función la orientación a los docentes de acuerdo con la intervención realizada a alumnos con NEE y proporcionando material especializado (Romero y García, 2013).

Sin embargo, este tipo de educación tuvo poco éxito, ya que sus logros se centraron, únicamente en la integración de esta población a las aulas regulares, sin una verdadera práctica docente adecuada para el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando un aprendizaje insuficiente con constantes obstáculos para la verdadera igualdad de oportunidades y equidad social (Romero y García, 2013).

Por tanto, de acuerdo con Sánchez (2004), a partir de la creación del Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000), los propósitos que en la educación mexicana debían seguirse, por parte de los agentes educativos, eran: la equidad, la calidad y la pertinencia, con el fin de proporcionar a todos los individuos su pertenencia, participación y desarrollo.

Con base en el argumento de los autores, se pasó de hablar de *integración educativa*, la cual hace referencia a la atención de los alumnos que son segregados de los ámbitos sociales, culturales y, principalmente, educativos; esto por sus características individuales, distintas a los estándares normales, a una *educación inclusiva*, en la que se pretende que exista un cambio en el qué hacer, cómo hacer, qué enseñar y para qué enseñar de las prácticas docentes, con perspectiva de igualdad y equidad, creando contextos incluyentes que atendieran las distintas formas de aprender de alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes, alumnos inmigrantes, entre otros.

Juárez et al. (2010) concluyen que, a diferencia de la educación integral, con la cual solamente se aceptaba a las personas con NEE o con alguna discapacidad, sin incluirlos en la convivencia educativa, con la educación inclusiva (EI) se reconoce que la diversidad es una característica propia de todo ser humano, y, por tanto, las diferencias no son específicas de un grupo reducido. Por esto se crean comunidades de aprendizaje y de convivencia, en la que todos los integrantes puedan unirse y compartir sus conocimientos para su desarrollo integral.

La EI pone en marcha recursos didácticos, de infraestructura o humanos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la intención de lograr un conocimiento integral en los alumnos, a través de la creación de estrategias educativas que potencien un trabajo colaborativo y cooperativo entre profesores, alumnos, directivos y toda la comunidad estudiantil.

Por tal razón, Azorín, Arnaiz y Maquilón (2017) mencionan que la Educación Inclusiva se considera un “cambio en la escolarización”, ya que esta idea requiere un trabajo constante, un compromiso y, sobre todo, es un proyecto el cual mantiene una lucha constante contra la exclusión.

Así también, la inclusión propone una evaluación que respete los ritmos de aprendizaje y avances de cada alumno, una evaluación de manera sistemática que permita ir descubriendo a lo largo del proceso educativo las áreas de mejora para la creación de estrategias de aprendizaje, concluyen los autores.

“...la integración hace referencia explícita al proceso social y educativo que falta promover con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, la inclusión hace referencia a todo el alumnado... La integración es una manera de entender la diferencia; la inclusión es una manera de entender la igualdad. La inclusión introduce la dimensión sociocomunitaria al enfoque de la integración de una forma estructural al planteamiento” (Essomba, 2006, citado por Hernández, Uribe, Lara, de la Sancha y Martínez, 2009, p. 23)

1.4. La discapacidad auditiva

Aranda, Barajas, Fernández, Santos y Zenker (s.f.,citado por Ruiz, 2015) definen la discapacidad auditiva como la carencia de la capacidad, ya sea parcial o completa, para escuchar por uno o ambos oídos, lo que conlleva a una limitación en la comprensión, comunicación o desarrollo de las actividades cotidianas, ya sea a nivel social, académico o profesional. Es importante mencionar que dichas limitaciones pueden involucrar diversas consecuencias en distintos niveles, como lo son el psicológico, el emocional y el conductual.

La pérdida auditiva es la incapacidad para recibir adecuadamente los estímulos auditivos del entorno, es decir, la pérdida auditiva es la disminución de la capacidad de oír, lo que limita la comunicación y el procesamiento de información de acuerdo con el tipo y grado de la pérdida de la audición (Ruiz, 2015).

En cambio, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2013), la Ley General para la inclusión de las personas con Discapacidad, en su segundo artículo, define a la persona Sorda como aquella que presenta una deficiencia en el sentido auditivo, lo cual limita la comunicación y socialización, ante ello reconoce tres grupos de Sordos: los Sordos señantes, los hablantes y los semilingües.

Las personas Sordas señantes se definen como aquellas que su comunicación e identidad social las definen en torno a la cultura de la comunidad Sorda, respecto al uso de la LS como primera lengua.

En cambio, las personas Sordas hablantes son aquellas que asumen la lengua oral como su primera lengua, sin darle relevancia al momento en que adquirieron la sordera. Es importante mencionar que, aunque no pueden sostener un diálogo en la lengua oral, buscan su vida e identidad social y cultural en la comunidad oyente.

Finalmente, las personas Sordas semilingües son aquellas que no han desarrollado en su totalidad alguna lengua. Ello se puede ocasionar debido a que la primera lengua, es decir la oral, no se pudo consolidar debido a la adquisición de la sordera y, en ocasiones, no se tiene acceso al aprendizaje de una LS.

Ruiz (2015) menciona que la pérdida auditiva puede ser leve, moderada, grave o profunda, afectando a uno o ambos oídos, y ello depende de la influencia de algunos factores, como la localización y el grado del déficit auditivo, la causa de la discapacidad auditiva y momento de aparición.

Finalmente, la Organización Mundial de la Salud (OMS, citado por Ruiz, 2015) define “Sordo” como la persona a quien su agudeza auditiva le impide aprender su propia lengua y participar en las actividades de acuerdo con su edad, es decir, su audición no es funcional para la vida cotidiana.

De acuerdo a Valles (2003, citado por Ruiz, 2015), la deficiencia auditiva engloba tanto a los sujetos con sordera como a quienes tienen hipoacusia y, asimismo, a los que presentan la DA desde el nacimiento, como a aquellos que la adquirieron posterior al aprendizaje de la lengua oral; así, se habla de pérdida auditiva cuando se produce una interrupción entre el camino de la señal sonora y el órgano de la audición, causando de esta manera una disminución parcial o total de los estímulos sonoros del entorno.

1.4.1. La conceptualización del Sordo: Dimensión médica y sociocultural

Hasta ahora se ha hablado de cómo se ha ido transformando la educación y la atención hacia las personas con discapacidad y, dentro de estas transformaciones, la educación de las personas Sordas no es la excepción. En sus inicios con un enfoque médico-rehabilitador, hasta llegar a un enfoque sociocultural y el reconocimiento de sus derechos humanos. Estos dos enfoques basaron sus métodos, ideas y enseñanza a raíz de las conceptualizaciones que se generaban en torno a las personas con discapacidad y en concreto, las personas Sordas.

Domínguez y Baixeras (2004) plantean que el enfoque médico-rehabilitador ponía énfasis en la *deficiencia y la minusvalía*, es decir, la discapacidad se consideraba como consecuencia de una deficiencia funcional de un órgano en la persona, generando una situación de desventaja en los contextos inmediatos en el que se desenvuelve e interactúa.

El principal déficit funcional que experimentan las personas Sordas es el desarrollo del lenguaje oral y escrito, esto dependerá de los distintos grados de pérdida auditiva, su localización y si la pérdida auditiva fue adquirida o congénita. Ante este déficit, el enfoque se centró en la rehabilitación del lenguaje oral por medio de ayudas técnicas como audífonos, implantes cocleares; la estimulación auditiva y el empleo de la lectura labio facial. Sin embargo, la comunicación que se desarrollaba no era completamente fluida.

El enfoque sociocultural se centra en lo colectivo, permite reconocer los derechos de las personas Sordas a considerarse y definirse como personas con una amplia gama de

capacidades, que comparten una lengua (lengua de señas), tienen una historia y cultura propia, lo que los dota de identidad; una identidad que debe ser respetada y valorada dentro de una sociedad que se guíe bajo la equidad y la diversidad.

La discapacidad en el enfoque sociocultural, de acuerdo con Domínguez y Baixeras (2004), es una construcción social, generada bajo relaciones de poder, variadas interacciones, dentro de contextos sociales e históricos diversos. Se hace evidente la discapacidad si, en los entornos en que la persona Sorda está inmersa, surgen *barreras* impidiendo su comunicación, movilidad, interacción, aprendizaje, entre otros aspectos.

La eliminación de las barreras supone contemplar a la persona no por lo que le hace falta, sino por sus propias capacidades, conocimientos o intereses; por esto, “la discapacidad no es un hecho dado e inmodificable, sino una realidad relativa y cambiante” (Domínguez y Baixeras, 2004).

A partir de esta visión cultural y del reconocimiento del colectivo Sordo como grupo social con sus características propias, se comienza a utilizar la palabra “Sordo” de una manera distinta, denotando la “S” mayúscula, para hacer referencia a que “Sordo se refiere a una persona que utiliza la lengua de signos como modo de comunicación primario, que se identifica a sí misma con otras personas Sordas” (Definición de la Unión Europea de Sordos (EUD), y la Federación Mundial de Sordos, citado por Domínguez y Baixeras, 2004).

1.4.2. Grados y tipos de pérdida auditiva: ¿Cómo impacta en el desarrollo social?

La Secretaría de Educación Pública (2013) menciona que la pérdida auditiva se clasifica en función de los tonos audibles que la persona llega a percibir, respecto a su intensidad. Para poder determinarlo se debe realizar un estudio clínico específico, ya sea una audiometría por vía aérea o por potenciales evocados.

De acuerdo con Anderson y Matkin (1991, citado por Secretaría de Educación Pública, 2013), las pérdidas auditivas se clasifican de la siguiente manera:

Tabla 1. Clasificación de grados de pérdida auditiva

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

La pérdida auditiva repercute en la recepción, comprensión y emisión de la lengua oral, de manera que los alumnos con pérdida auditiva de ligera a superficial llegan a percibir desde el 10% hasta el 50% de una conversación. Por tanto, el proceso de comunicación se ve afectado, en cambio, cuando la pérdida auditiva va de la media a la profunda, se puede perder desde el 50% hasta el 100% de una conversación. Asimismo, de acuerdo con el nivel de pérdida auditiva, se presenta un grado de dependencia del canal visual (Secretaría de Educación Pública, 2013). A continuación, se mostrarán los posibles efectos de la pérdida auditiva, tanto en la recepción, como en la comprensión y producción de la lengua oral: ¹

Tabla 2. Posibles efectos de la pérdida auditiva

Grado de la pérdida auditiva	Recepción auditiva	Comprensión oral	Perfil del alumno
De 16 a 25 dB Ligera/Baja	Pierde 10% de una conversación oral a una distancia de un metro.	Puede perder el sentido global de una interacción cuando ésta es predominantemente oral y la situación acústica es poco favorable.	Usa el canal auditivo para comunicarse y aprender. Desarrolla la lengua oral en forma natural o casi natural.
De 26 a 40 dB Superficial/Moderada	Pierde 25 a 50% de la señal hablada, dependiendo del nivel de ruido, la distancia entre el hablante y el oyente, y la configuración de la pérdida.	A veces no entiende el sentido de una conversación, principalmente cuando no cuenta con información previa o apoyos contextuales.	Para ello, requiere de apoyo de un Auxiliar Auditivo Externo (AAE).

¹ (Secretaría de Educación Pública, 2013)

De 42 a 55 dB Media/Media	Pierde de 50 a 80% de la señal hablada.	Con condiciones óptimas para la oralización, logra dar sentido a la lengua oral solo cuando se le habla con estructuras simples y vocabulario controlado, cara a cara y a una distancia máxima de 1.5 m. Para ello requiere del apoyo de un Auxiliar Auditivo Externo (AAE).	Usa la vista para comunicarse y aprender. No desarrolla la lengua oral en forma natural. El alumno requiere usar la Lengua de Señas.
De 56 a 90 dB Media severa/ a Severa alta	Pierde 100% de la señal hablada.	Aun con condiciones para la oralización, no logra dar sentido a los mensajes orales que detecta.	
De 91 o más Profunda/Total	Percibe vibración del sonido más que sus características acústicas.	No hay detección ni comprensión de mensajes orales. Para comprender depende de las pautas visuales, manuales y contextuales.	

Como se observa en la tabla 2, de acuerdo con el nivel de pérdida auditiva, existe un grado de dependencia al canal visual, ya que los alumnos con menor pérdida auditiva tienen una menor dependencia, en cambio, los que presentan una mayor pérdida, su dependencia visual incrementa.

En relación con los diversos niveles de pérdida auditiva que presente el alumno, se observarán repercusiones en su actuar dentro del aula, en particular su participación constructiva de aprendizaje y su proceso comunicativo. Por tanto, es de suma importancia que el docente reciba este tipo de información del alumnado con Discapacidad Auditiva, debido a que la disminución de la audición conlleva la pérdida de información lingüística y, en consecuencia, del sentido de una conversación.

Es importante, entonces, que el alumnado con Discapacidad Auditiva tenga una Lengua que pueda mediar su estancia en el aula, con el fin de que pueda participar en su propio proceso de aprendizaje y acceda de manera natural a los contenidos curriculares, sin que se vea limitado el desarrollo de sus competencias para la vida, ni sus habilidades de pensamiento afectivas, sociales y comunicativas (Secretaría de Educación Pública, 2013).

1.5. La educación del alumno Sordo

De acuerdo con Lissi, Svartholm y González (2012), la educación de las personas Sordas a lo largo de los años ha pasado por varios cambios, tanto por la conceptualización de la discapacidad a nivel social, como por diversos enfoques metodológicos; desde aquellos que centran su atención en el desarrollo de la lengua oral como base para el aprendizaje escolar, a través de una filosofía *oralista*; hasta enfoques basados en reconocer la lengua materna de las personas Sordas, utilizándose para el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollando el conocimiento de una segunda lengua, es decir, la lengua mayoritaria del contexto en el que se desenvuelve.

En torno a este tema, Cruz (2008) menciona que, en los siglos XIV y XV, las personas Sordas no contaban con algún tipo de derecho, esto por no tener la habilidad de hablar emitiendo sonidos articulados. Por esa razón, se consideraba a la persona Sorda con una discapacidad intelectual que no permitía ser educada de la manera correcta. A partir del siglo XVI se rompe la idea de que las personas Sordas no pueden ser educadas, gracias a Fray Pedro de Ponce, quien fue el primer educador de Sordos. Fray Pedro de Ponce enseñó a tres niños Sordos, utilizando un método basado en el uso de la dactilología, la escritura y el habla.

En 1620, Juan Pablo Bonet publicó "*Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*", en donde explica el método de enseñanza que seguía para educar a las personas Sordas. Bonet era un defensor de la metodología oralista, sin embargo, no dejaba de lado la importancia de desarrollar una comunicación manual desde los primeros años (Cruz, 2008).

Su método unía la emisión de sonidos de las letras, continuando con la pronunciación de sílabas y posteriormente la creación de palabras concretas con el fin de adentrarse en las estructuras gramaticales de la lengua oral. Durante este proceso, el uso de la dactilología cumplía un importante papel, ya que los signos dotaban de significado a las palabras que emitían los alumnos (Marchesi, 1998).

En el siglo XVIII, en París, Carlos Miguel de L'Épée funda la primera escuela pública para la enseñanza de los Sordos. L'Épée es el primero en reconocer que los Sordos cuentan con una *lengua* específica para comunicarse con los integrantes de su comunidad. L'Épée estudió el lenguaje de signos y lo implementó como parte de su método de enseñanza de la lengua oral y escrita y de la cultura francesa en los alumnos Sordos. Para conseguir que los alumnos aprendieran a leer y a escribir, desarrolló los "*signos metódicos*", los cuales permitían utilizar la gramática francesa junto con la comunicación manual. Comenzó a crear signos y

movimientos para expresar los tiempos, preposiciones, artículos y conjugaciones propios de la lengua oral y escrita francesa. También creó signos para determinar lo masculino y lo femenino. Así fue como el método creado por L'Épée fue uno de los más importantes y relevantes en la educación de las personas Sordas (Marchesi, 1998).

A finales de los años sesenta del siglo XX, agrega el autor, se comenzaron a desarrollar diversos métodos educativos tomando como punto fundamental las señas para la adquisición del lenguaje. Estas fueron *comunicación total, palabra complementada, método bimodal*.

En México también se ha generado un gran cambio de visión de la enseñanza a las personas Sordas. En el siglo XIX, en Europa y en América, se crearon distintos centros enfocados en la atención de las personas Sordas, y es en 1867 cuando Eduardo Huet viaja desde París y funda en México, la Escuela Nacional de Sordomudos. En esta escuela se enseñaban distintas materias, como, gramática del español, matemáticas, geografía, historia y se enseñaban oficios, además de formar a algunos alumnos como maestros. Los Sordos que asistieron a esta escuela, adquirieron la LS que ahí se enseñaba, posteriormente la compartieron y transmitieron en sus contextos cercanos, generando así el origen de la Lengua de Señas Mexicana (LSM).

En el Segundo Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos celebrado en septiembre de 1880, se establece la necesidad de excluir la LS de la enseñanza de los Sordos, decretando que el modelo que se debía seguir era el oralista. Este modelo propone trabajar en una rehabilitación oral de la persona Sorda, a través de estrategias como la lectura labio facial, claves de estructuración y uso de auxiliares auditivos para aquellas personas con restos auditivos.

Por tal motivo, en el siglo XX, la Escuela Nacional de Sordomudos, cierra sus puertas, regresando al objetivo de que el Sordo se acercara a la normalidad de la comunidad oyente y, de esta manera, poder integrarse en la sociedad. Es conveniente mencionar que es en 1880, después del Congreso de Milán y con el cierre de la Escuela Nacional de Sordomudos, que se establecen instituciones privadas dedicadas a dar respuesta a la atención de las personas Sordas, pero siguiendo el *modelo oralista*, difundido y fuertemente arraigado a lo largo del siglo XX (Burad, 2008).

Cruz (2008) menciona que las lenguas de señas proporcionan a las personas Sordas *identidad*, esto dentro de una comunidad predominantemente oyente, logrando así la

consolidación de *comunidades Sordas*, las cuales también generan que haya una reestructuración de las diversas metodologías educativas, por ejemplo, la creación de modelos *bilingües biculturales* y *bilingües interculturales*.

1.5.1. Modelos de la educación del alumno Sordo: Modelo bilingüe bicultural y Modelo bilingüe intercultural

- Modelo bilingüe bicultural

Desde este modelo, el principio básico menciona que tanto la LS como la lengua oral, son igual de importantes en el desarrollo de la persona Sorda, ya que favorece la interacción tanto con niños Sordos como con niños oyentes.

Así, Gil (2009, citado por Pérez y Angulo, p.30) establece tres objetivos generales, para llevar a cabo este modelo:

- “Uso y conocimiento de ambas lenguas: LS y lengua oral.
- Uso de la LS como herramienta de comunicación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Motivar a los niños sordos a leer y escribir con frecuencia, en el ámbito educativo, social y familiar.”

- Modelo bilingüe intercultural

Aunado a la concepción que considera a la persona Sorda como perteneciente a un grupo cultural, con su lengua e identidad propia, de acuerdo con Hernández, et al. (2009), la interculturalidad permite dar respuesta a la diversidad cultural que existe en el campo de la educación, a partir de las convivencias generadas con todos los actores implicados en la educación de las personas Sordas.

La educación intercultural concibe la presencia de varios grupos culturales en interacción con el fin de generar una educación que se rija bajo la justicia y la equidad. Por tanto, Essomba (2006, citado por Hernández, et al., 2009) señala que existen características que integran a la educación intercultural:

- Es necesario la creación de contextos que faciliten la comprensión de los diversos procesos socioculturales.
- Considerar al otro desde su propia identidad cultural.
- Tomar en cuenta las tres actitudes básicas que maneja la educación intercultural: respeto, apertura y curiosidad.
- Generar en el alumnado una competencia intercultural apropiada.
- Generar el desarrollo de relaciones sociales con equidad y justicia, eliminando cualquier discriminación.
- Tomar en cuenta una pedagogía activa y participativa como parte de su metodología, favoreciendo el desarrollo de la autenticidad, confianza y empatía entre todos los implicados.
- Sus objetivos sociales se basan en el respeto a la diversidad cultural y de los derechos humanos, la igualdad respecto a los derechos, libertades y oportunidades de todas las personas.

Ante esto, la educación intercultural permitirá una educación más justa e incluyente, con la que se aleje de una homogeneización por parte del grupo mayoritario, y se respeten sus derechos y comenzar a reconocer al otro.

1.5.2. Retos en la educación: ¿Cómo aprenden los alumnos Sordos?

Las personas Sordas han ido desarrollando diversas capacidades y habilidades a lo largo de su vida; una competencia indispensable para toda persona es el pensamiento divergente. Este hace referencia a la búsqueda de vías alternativas para visualizar y resolver un problema, dejando de lado un pensamiento lógico, con pasos específicos y establecidos.

Este pensamiento divergente, de acuerdo con Hernández et al. (2009), se desarrolla en las personas oyentes a través del lenguaje oral y se refuerza posteriormente con la lectura. Sin embargo, la persona oyente es consciente que la información recibida es la misma, pero requiere hacer uso de otro canal de comunicación, el lenguaje escrito. No obstante, el pensamiento divergente se genera distinto en las personas Sordas semilingües, ya que estas utilizan un sistema más concreto; es decir, un pensamiento convergente (una sola forma de resolución), aunque esto no limita la idea de que desarrollan competencias de resolución de problemas, interpretación de hechos reales, imaginarios o posibles.

Al respecto, Hernández, et al. (2009) mencionan que ante preguntas como “¿Qué harías si tuvieras calor?”, las personas Sordas suelen dar respuestas lógicas como “no tengo calor”; es decir, ellas realizan únicamente una relación directa con la pregunta, sin realizar una reflexión de las diferentes soluciones que se pueden hacer ante la pregunta.

De estos planteamientos, Hernández, et al. (2009) consideran estrategias educativas con las que se utilice la lengua escrita y señada, acompañada de ilustraciones, para ir guiando al alumno Sordo a crear el pensamiento divergente, con ayuda de elementos que llaman “Q”; esto es, *qué, quién, dónde, cuándo, cuánto, cómo y cuál*. Con estos elementos, se pretende ir desarrollando en los alumnos Sordos habilidades para crear diversas soluciones y situaciones para un determinado cuestionamiento que permite el pensamiento divergente.

De acuerdo con el ámbito educativo, resulta relevante conocer los diferentes tipos y grados de pérdida auditiva, así como el impacto en la comunicación, ya que el lenguaje es una parte fundamental del desarrollo, debido a que mediante él es posible expresar diversas ideas y cuestiones personales, a la vez que es posible tener una organización gramatical y lógica. Esta se relaciona con la comprensión en diferentes niveles de abstracción. Asimismo, el lenguaje también organiza y agrupa diversas normas sociales que forman parte del código moral. Todo ello forma parte de la construcción de aprendizaje en los diferentes campos de formación del currículo (Secretaría de Educación Pública, 2013).

Para los alumnos Sordos, la LS es más fácil de adquirir que los idiomas que se transmiten de forma oral, ya que:

- Para emitir una seña se emplea un movimiento de las manos, los brazos o el cuerpo y ello tiene que ver con un desarrollo más temprano que el control de los músculos del aparato fonoarticulador, el cual permite la pronunciación de los sonidos de la lengua oral.
- Los padres pueden facilitar el proceso de aprendizaje, apoyando en el movimiento correcto de las manos para poder emitir una seña, en cambio en el proceso de repetición de sonido, no se puede realizar.

1.5.3. Lengua de Señas: Características y estructura

De acuerdo con el Artículo 442, el reconocimiento de la Comunidad Sorda se establece en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Este es un logro

trascendental, debido a que se atribuye al Sistema Educativo Nacional, la responsabilidad de impulsar la comunicación escrita, la cual debe tener por objetivo facilitar al Sordo hablante, al señante o al semilingüe, el desarrollo y uso de la lengua escrita, promoviendo el reconocimiento y apoyo de su identidad cultural y lingüística; es decir, el reconocimiento de la Lengua de Señas Mexicana y la cultura de la Comunidad Sorda (Secretaría de Educación Pública, 2013).

La Secretaría de Educación Pública (2013) sostiene que, en el transcurso de la historia, las personas Sordas han tenido una lucha constante para defender su derecho al reconocimiento y uso de la Lengua de Señas Mexicana como su primera lengua; es importante mencionar que esto se logró en 2005, debido a que la legislación mexicana otorgó este reconocimiento como lengua nacional, a la par de las lenguas originarias y el español.

Además, la Secretaría de Educación Pública (2013) considera que la LS es una lengua natural, la cual posee toda la complejidad de un sistema lingüístico, a partir de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, en el artículo 2, reconoce y a su vez define la LS como:

“Lengua de una comunidad de sordos, que consiste en una serie de signos gestuales articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal, dotados de función lingüística, forma parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral.” (Secretaría de Educación Pública, [SEP] 2013, pp.28).

Asimismo, es importante mencionar que la LS posee dos propiedades fundamentales de toda lengua natural: primeramente, constituye el patrimonio histórico de un determinado grupo cultural y, finalmente, se ha formado como la primera lengua de al menos una generación de personas (Fridman, 1999, citado por Secretaría de Educación Pública, 2013).

Es importante mencionar que la LS se ha transmitido en diversas generaciones como la lengua natural de las personas Sordas; esta lengua tiene la complejidad de un sistema lingüístico y es diferente al español, considerando que, aun sin un sistema escrito ni oral, posee unidades léxicas específicas (refiriéndonos a las señas). Las diversas lenguas orales o de señas existentes en el mundo reflejan un sistema de signos producto de acuerdos sociales que se convierten en herencia cultural para cada sociedad y comunidad, estas se van adquiriendo de manera natural (Domínguez y Baixeras, 2004).

La LS se ha convertido en un importante y significativo instrumento de interacción comunicativa y del proceso de enseñanza-aprendizaje para la comunidad Sorda. Sin embargo, plantean Domínguez y Baixeras (2004), durante un largo tiempo, la lengua de signos era considerada ineficaz para la educación y comunicación de las personas Sordas, dado que en un principio se refería a esta como simplemente gestos naturales o mímica, los cuales eran reproducidos de manera aislada que no contaban con una carga lingüística (morfología, sintaxis, gramática), como en el caso de las lenguas orales.

Las primeras investigaciones en torno a las LS se realizan en 1960 en Estados Unidos. Tsokos (1998 citado por Domínguez y Baixeras, 2004) analiza principalmente las características lingüísticas de la Lengua de Signos Americana (ASL), logrando así que la perspectiva de la LS tomara otro rumbo y se reconociera como verdadera lengua.

Las diversas LS son viso-manuales, esto es, se producen principalmente con las manos y se perciben visualmente, a diferencia de las lenguas orales, la información es recibida desde la visión. Las características de dichas lenguas, de acuerdo con Domínguez y Baixeras (2004) son las siguientes:

- Articuladores manuales. Las señas son producidas principalmente por las manos; para comunicar existe una *mano dominante*, la cual es la encargada del movimiento para la ejecución de la seña; así como una *mano base*, la cual se mantiene estática para determinar el lugar en donde se articula la seña, en algunas señas, se hará uso activo de ambas manos, determinando a estas como *signos bimanuales*.
- Articuladores no manuales. Se hace uso, además de las manos, de las posiciones del cuerpo, expresiones faciales, así como de los ojos, movimientos de cabeza, labios, entre otros. Los articuladores no manuales permiten dar un significado distinto a las señas que, en su ejecución, pudieran ser similares.
- Uso del espacio. El espacio es una característica importante para el señante, ya que en este se establecen ubicaciones que dotan de significado y secuencia a la comunicación. Abarca el área que los brazos pueden alcanzar.
- Modificaciones del movimiento

Los articuladores permiten expresar distintas ideas de forma simultánea, al producir distintos elementos léxicos al mismo tiempo. Además, Cruz (2008), con base en el análisis de Stoke sobre la ASL, señala que la LS cuenta con una estructura lingüística que se divide por niveles, los cuales son:

Tabla 3. Niveles de la estructura lingüística de la LS

Fonológico (querémico)	Morfológico	Sintáctico	Semántico
<p>Un querema se entiende como las partes pequeñas que configuran a las señas, los cuales dotan de significado a un signo. Las partes en las que se descomponen las señas son: la configuración o forma que adopta la mano o manos, el lugar donde se articula la seña, el tipo de movimiento que se produce, la orientación que toma la mano y los rasgos no manuales, estos últimos no se consideraban parte de la estructura, sin embargo, se ha observado que la expresión corporal dota de mucho significado a las señas y le atribuye un sentido más específico a la conversación, permitiendo conocer si el señante quiere preguntar algo, si tiene dudas sobre lo que se le comenta, qué emociones está experimentando, entre otras cuestiones (ver ilustración 1).²</p>	<p>Este nivel se constituye por los morfemas lexicales y gramaticales libres (señas independientes) o ligados (señas ligadas a otras). Además, se pueden observar morfemas derivativos o flexivos, los cuales se logran por cambios en algún elemento de la seña (el lugar, dirección, forma, orientación u otro elemento) (ver ilustración 2).³</p> <p>Esta capacidad de flexión resulta de la atribución de marcas gramaticales a las señas para indicar distintos elementos como tiempo, número, concordancia persona-objeto, conjugación de verbos.</p>	<p>Dentro de las LS existen mecanismos para crear oraciones, si bien se hace uso de verbos, adjetivos, pronombre y sustantivos, la forma en que se organizan es distinta a la de las lenguas orales.</p> <p>La estructura sintáctica se organiza como se muestra en el esquema 1.</p> <p>Una cuestión importante es el uso del espacio, ya que es éste el que establece las relaciones gramaticales entre las señas producidas.</p> <p>Cabe mencionar que la estructura de la LS puede variar de acuerdo con el contexto, la relación entre personas, así mismo algunas partes de la estructura se pueden omitir haciendo uso de la gesticulación.</p>	<p>Respecto a este nivel, las lenguas de señas permiten la creación de nuevo vocabulario, ampliar o modificar los significados de las señas, ya que las señas pueden modificarse en función de las características de algún objeto, del sujeto al que se refiere o al tipo de acción que se pretenda explicar.</p>

² Ilustración tomada de: Diccionario de Lengua de Señas Mexicana Ciudad de México. (2017). México: COMISA. pp. 74-89.

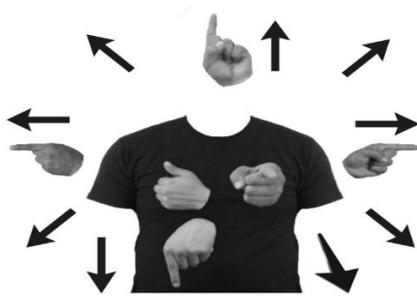
³ Ilustración tomada de: Diccionario de Lengua de Señas Mexicana Ciudad de México. (2017). México: COMISA. pg. 219

Ilustración 2. Nivel fonológico (querémico)

CONFIGURACIÓN	VARIANTES					
	1	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5
	1.7	1.8	1.9	1.10		
1-1	1-1.1	1-1.2	1-1.3			
2	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6



Configuración



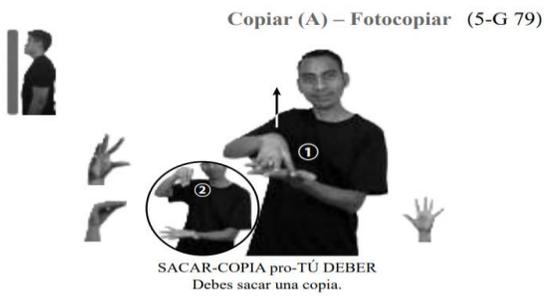
Movimiento

Orientación

	IMAGEN LATERAL DE LA VINCULACIÓN FÍSICA DEL	CARA	CUERPO	BRAZOS	MANOS
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					

Ubicación

Ilustración 1. Nivel morfológico



Esquema 1. Nivel sintáctico



1.5.4. Barreras para el Aprendizaje y la Participación: ¿Qué necesidades tiene el alumnado Sordo en una institución regular?

El grupo de trabajo educativo de un alumno Sordo no debe ser diferente al de un alumno oyente, ya que la escuela va creando lazos y esto conlleva a que se establezca la comunidad educativa de la cual forman parte tanto el personal académico, como los padres de familia. Asimismo, el contacto que se establece con la familia es de suma importancia, ya que de esta manera la institución puede obtener datos específicos sobre la historia del alumno Sordo, referente a su educación, si conoce la LS, qué cosas le agradan y le desagradan, sus intereses y habilidades (Macchi y Veinberg, 2005).

Es importante mencionar que la institución educativa debe realizar una evaluación y un análisis de las necesidades del alumno Sordo, ya que una parte fundamental son las necesidades lingüísticas y culturales. Ante ello, se debe considerar que los contenidos no se deben modificar, es decir, deben ser accesibles por medio de la LS.

Macchi y Veinberg (2005) resaltan la idea de que la información sobre el funcionamiento del colegio, por ejemplo, los horarios, tareas o actividades deben ser transmitidos bajo la idea de que todos los alumnos reciban la misma información, en este caso, se debe considerar la relevancia del canal viso gestual para el alumnado Sordo, ya que de esta manera pueden observar y decodificar por sí mismos, sin la necesidad de un intérprete.

Skliar (s.f, citado en Macchi y Veinberg, 2005) menciona que, de acuerdo con la teoría crítica, el currículo posee una parte fundamental en la formación de las identidades sociales y, ante ello, Macchi y Veinberg (2005) mencionan que una parte esencial es la lengua. A partir de la idea de Skliar (s.f, citado en Macchi y Veinberg, 2005), en el currículo, al ser el reflejo de la cultura educativa de la población, se consideran adaptaciones, las cuales deben realizarse tomando en cuenta todas las áreas y niveles. Cabe mencionar que referente al aula, cada

docente deberá realizar las adaptaciones correspondientes, de acuerdo con la situación en la que se encuentren los alumnos.

Como se ha mencionado, la lengua es una parte bastante compleja de la educación del alumno Sordo, y ante ello, Macchi y Veinberg (2005) mencionan que la adaptación de contenidos se puede realizar partiendo de dos puntos:

- Contenidos en LS
- Contenidos de enseñanza del español como segunda lengua

Referente al primer punto, la LS al ser un medio de comunicación cotidiana, debe ser considerada como un idioma y se le debe atribuir importancia en la adaptación de contenidos, ya que ésta es esencial para la enseñanza de la lectura y la escritura y el desarrollo lingüístico.

De esta manera, si en la adaptación de los contenidos se toma en cuenta la LS, se puede obtener un aprendizaje, ya que, partiendo de dichos contenidos en español escrito, por ejemplo, la literatura, se puede llevar a cabo un análisis, en el cual, se busquen las diversas formas lingüísticas que puede aportar la LS, por medio de la comunicación viso gestual.

Aunque se debe tener cuidado de que la LS y el español escrito puedan aportar a la construcción conjunta del aprendizaje, teniendo conocimiento de cuáles cuestiones puede aportar cada una a la enseñanza, ya que la “traducción sistemática” del español a la LS hace que la complejidad, las ideas y profundidad de los escritos puedan ser simplificadas y difícilmente adaptadas de una modalidad viso gestual a lo escrito-oral (Macchi y Veinberg, 2005).

Los alumnos Sordos, al estar en contacto permanente con dos o más lenguas y con dos o más culturas, deben acceder a lo que los constituye como sujetos con una lengua y cultura propias y, asimismo, se debe respetar la afinidad que cada uno pueda tener de acuerdo con el ambiente en el que están inmersos. La tarea del docente es, por ello, propiciar el desarrollo de una competencia metalingüística y metacultural, en la cual los alumnos puedan analizar y tomar sus propias decisiones.

Lectura y escritura

Con base en la idea de Macchi y Veinberg (2005), la LS se considera la lengua de comunicación inmediata y natural de las personas Sordas y el español escrito como la segunda lengua para el acceso a la información. Ambas lenguas tienen una estructuración lingüística diferente, por eso se dice que para un alumno Sordo aprender a escribir, conlleva, el aprendizaje de un segundo idioma.

La LS al ser una lengua ágrafa, se realiza por medio de interacciones cara a cara, la cual podría tener relación con el habla, ya que se realiza de la misma manera; es decir, se necesita que tanto emisor como receptor se encuentren de frente para establecer la interacción. Por ello, ambas se consideran “interacciones on-line”, es decir, en tiempo real, ya que, si no se cuenta con ambas personas, la comunicación fracasa debido a que el receptor no está recibiendo el mensaje. Al contar con ambas personas se logra comunicar y a su vez retroalimentar al emisor, de acuerdo con esta idea se considera de suma importancia la interacción para la adquisición de la primera lengua.

En cambio, en la escritura es diferente, ya que hasta que el mensaje ha sido redactado y finalizado se puede enviar al receptor y de cierta manera limita la retroalimentación que puede recibir el emisor en una interacción cara a cara. Así, en la enseñanza al alumno Sordo, se deben considerar estos puntos de comunicación, ya que, si se desea lograr una enseñanza de la lectura y la escritura, se debe tomar en cuenta que la LS juega un papel fundamental, y que ésta le permite al alumno poder hacer uso de sus habilidades cognitivas, de comunicarse en contextos reales y significativos y sobre todo utilizar habilidades ya adquiridas para poder lograr otros aprendizajes (Macchi y Veinberg, 2005).

En conclusión, mencionan los autores, para diseñar es fundamental tomar como punto de partida las características lingüísticas y culturales de la población Sorda, al planear los contenidos y las estrategias, para que ambas sean las más adecuadas.

1.5.5. El bilingüismo como método de enseñanza

De acuerdo con Macchi y Veinberg (2005), la educación del alumno Sordo se ha establecido a lo largo de los años sobre un mismo eje: ¿cuál es la lengua que debe aprender? Debido a ello, han surgido diversos pensamientos, sobre qué lengua deben aprender los alumnos, de señas o la lengua oral; cuál es la primera lengua o la segunda, y, por tanto, ¿Cuál es la lengua de la escuela?

Después de años de discusiones, se reconoce la relevancia de la LS en la educación del alumno Sordo, por ser esta su lengua natural, y a la lengua oral en su versión escrita como segunda lengua. Ante esta idea surge la definición de la educación bilingüe, ya que la opinión establecida de lo que es la primera y segunda lengua está basada en profundos análisis sobre la sordera y las personas Sordas, la educación especial y la formación docente (Macchi y Veinberg, 2005).

La educación bilingüe considera la accesibilidad lingüística, por medio de la LS y establece que la educación debe estar pensada para que sea visual y culturalmente accesible. Este último punto refiere que se debe fomentar el respeto hacia la comunidad Sorda y establecer un ambiente en el cual el alumno pueda comunicarse en su propia lengua y, de esta manera, se puedan potenciar las habilidades lingüísticas del alumno para poder aprender el idioma desde la lectoescritura. La importancia que se le da a la LS es vital para el funcionamiento de la enseñanza al alumno Sordo, ya que se debe establecer como una herramienta tanto para la enseñanza del currículo como en actividades extracurriculares.

En 1981, en Suecia, se comienza a hablar de una *educación bilingüe*; con lo cual, se respeta y se otorga el derecho a las personas Sordas a ser bilingües en su lengua materna (LS) y a desarrollar una segunda lengua, el sueco. Dos años después, se crea el *Currículo Nacional Bilingüe*, desarrollado en escuelas especiales para Sordos e hipoacúsicos. En dicho currículo se estableció que la LS debía de ser utilizada por los profesores para la instrucción de los alumnos Sordos.

Se reconoce que la principal dificultad para la educación de las personas Sordas es la comunicación, en consecuencia, se debe considerar el uso de la LS, para que los alumnos reciban educación en la forma más apropiada, con la finalidad de promover la participación. Cabe mencionar que la LS no es internacional, ya que se ha desarrollado en diferentes

contextos culturales y constituye un sistema lingüístico complejo, completamente diferente al de la lengua hablada (Lissi, et al., 2012).

Debido a esta complejidad gramatical, surge el reconocimiento de la importancia de la LS en la comunicación de las personas Sordas y en su derecho a la educación en su lengua, y con ello, se desarrollan propuestas de educación bilingüe o bilingüe - bicultural. Estas propuestas se sustentan en la idea de reconocer la LS y su importancia en la educación del alumno Sordo; asimismo, se reconoce como lengua natural y se entiende que ésta es la fuente principal de aprendizaje para el desarrollo paralelo de la lengua correspondiente al contexto o cultura de la persona.

De acuerdo con Obregón (2011), actualmente en México se enfrenta una realidad compleja, ya que no se ha logrado brindar una respuesta educativa eficiente y acertada para las personas Sordas. Así, hay alumnos Sordos con certificados de educación básica, que no desarrollaron una adecuada expresión y comprensión del lenguaje, y se entiende que los conocimientos que se adquieren en educación básica son elementales para el desarrollo del aprendizaje en el nivel medio superior y superior. Sin embargo, Sánchez (2007, citado por Obregón, 2011) menciona que se debe mirar de frente a la realidad, ya que es fundamental analizar y comenzar a discutir sobre nuevos elementos que aporten a la educación de los Sordos, sobre todo resaltar que un modelo incluyente no puede tener como condición la omisión de la diferencia o la homogeneización de los individuos de acuerdo con un patrón de normalidad impuesto por la mayoría dominante. Es decir, respetar las diferencias no se debe relacionar con dejar de verlas o pensar que no se encuentran en la persona; en cambio, lo que se busca es conocer a fondo estas diferencias para poder brindar una atención educativa que responda ante ellas (Obregón, 2011).

De acuerdo con la autora, se considera que los modelos educativos no se pueden considerar como una única idea educativa, ya que en diversas ocasiones se importan modelos educativos de otros países, considerando que pueden ser eficientes, cuando la realidad muestra que no lo son. Esto es, una misma comprensión o metodología de la práctica educativa no se emplea de la misma forma en contextos diferentes. Por ello, Skliar (s.f, citado por Obregón, 2011) menciona que las experiencias no pueden ser trasplantadas, sino reinventadas. A partir de esta idea, el Instituto Pedagógico para Problemas de Lenguaje (IPPLIAP) parte del modelo bilingüe norteamericano para poder adecuar, reestructurar y aportar mayores alternativas a la educación del alumno Sordo.

Finalmente, Sánchez (2007, citado por Obregón - 2011) menciona que la educación actual de los Sordos tiene como propósito garantizar el desarrollo del lenguaje y la inteligencia. Asimismo, promover la prosecución académica de los alumnos y propiciar su apropiada integración emocional y social. Debido a ello, el modelo bilingüe implementado por el IPPLIAP para la educación de los Sordos plantea las siguientes garantías.

- *Primera*, que el alumno desarrolle la LSM y asegurar que mediante ella pueda comunicarse de forma eficiente: preguntar, opinar, discutir, resolver un problema, aprender, vincularse con otros, es decir, vivir plenamente.
- *Segunda*, se plantea que el programa educativo debe enseñar los mismos contenidos que el programa nacional, con la finalidad de que los alumnos Sordos reciban la misma información, que reciben los alumnos oyentes.
- *Tercera*, enfatiza que se debe asegurar un desarrollo emocional favorable, para que en los alumnos se genere un sentimiento de identidad y pertenencia.
- *Cuarta*, consiste en asegurar que el alumno Sordo conviva con otros niños o adultos de la comunidad Sorda para que esta interacción se considere un modelo de lengua y el alumno forje identidad como individuo Sordo.
- *Quinta*, se busca informar y formar al alumno e implementar el programa educativo en conjunto con la comunidad educativa.

La educación de las personas Sordas ha pasado por varios cambios, y es importante recalcar que para que ésta se lleve de manera significativa, es fundamental tomar en cuenta la LS y el lenguaje oral, para que ambas lenguas se desarrollen de manera inmediata, sin embargo, para las personas Sordas es de suma importancia interactuar cara a cara, ya que el mensaje se trasmite de forma visual y manual, esto en el caso del lenguaje escrito puede desarrollar limitaciones, dado que la LS complementa el mensaje a transmitir, haciendo uso de los distintos niveles lingüísticos: fonológico, morfológico, sintáctico y semántico.

Por tanto, para lograr su enseñanza se debe tener en cuenta las características lingüísticas y culturales con las que ya cuentan las personas, desarrollando contenidos, estrategias y materiales que involucren en todo momento el uso de la LS con la finalidad de recuperar las habilidades cognitivas y comunicativas de los alumnos.

Ante esto, la propuesta de una educación bilingüe, la cual reconoce la relevancia de la LS para el aprendizaje, fomenta que exista accesibilidad lingüística, reconociéndose de manera natural como aspecto primordial para el desarrollo de una segunda lengua, generando otro medio de

comunicación, siempre respetando el contexto, cultura y características lingüísticas del alumno.

Finalmente, desde el modelo bilingüe se rescata la idea que el alumno además de aprender una segunda lengua pueda comunicarse de una manera eficiente, vinculándose con sus pares (Sordos u oyentes), tomar una participación activa en la resolución de problemáticas, así como recibir la misma información que sus pares oyentes y teniendo una convivencia con otras personas Sordas, para favorecer su identidad como individuo y miembro de la comunidad Sorda.

Recuperando las ideas anteriormente mencionadas, podemos asumir que, en este contexto el objetivo de la presente tesis es:

Informar sobre el trabajo realizado en un CAED a partir de la implementación del taller “Señando y escribiendo”, diseñado desde la mirada del Modelo Bilingüe–Bicultural en la enseñanza de una segunda lengua, con la finalidad de mostrar al lector la realidad del proceso de enseñanza–aprendizaje de los alumnos con Discapacidad Auditiva en el nivel medio superior.

CAPÍTULO II

PROCEDIMIENTO

Como parte de nuestra formación profesional, en el último año de la carrera cursamos la materia Taller de Prácticas Profesionales I y II, la cual tiene como finalidad fortalecer nuestras competencias profesionales, por medio de la puesta en marcha de actividades relacionadas con el campo de la Psicología Educativa en diversas instituciones, esto permite relacionar la teoría aprendida a lo largo de los seis semestres previos, con la práctica real del quehacer profesional.

Estas competencias se enriquecen gracias a la participación con otros profesionales de la educación en las diversas instituciones receptoras, además de la guía, supervisión y acompañamiento continuo del profesorado a cargo. Las prácticas profesionales nos brindan una experiencia profesional en contextos educativos reales, en donde desarrollamos habilidades, actitudes y aptitudes propias de la Psicología Educativa.

Por tanto, al término del sexto semestre, realizamos un pre-registro, en el cual elegimos la institución receptora para realizar nuestras prácticas profesionales. En nuestro caso, optamos por la línea curricular Educación inclusiva, eligiendo un Centro que brinda apoyo a estudiantes con discapacidad.

2.1. Escenario

Los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED), se crearon en 2009 a causa de la Reforma a la Educación Media Superior (SEMS), con la finalidad de atender de forma especializada a estudiantes con discapacidad, para que de esta manera puedan continuar o concluir sus estudios a nivel bachillerato. Los CAED se establecen en planteles adscritos a la SEMS de forma centralizada, obteniendo recursos por medio de un convenio de Coordinación para el equipamiento tecnológico y de aportaciones a los planteles para gastos de operación.

Estos centros educativos cuentan con un equipo técnico, el cual está conformado de tres a seis personas, quienes se organizan de la siguiente manera (ver esquema 2):

Esquema 2. Organigrama CAED



Asimismo, cada miembro del equipo técnico debe cumplir con un objetivo de acuerdo con su función en el centro.

- Responsable del Centro. Supervisar el cumplimiento de la normatividad, lineamientos académicos, operativos y administrativos establecidos para el funcionamiento de los CAED.
- Auxiliar administrativo. Coordinar el cumplimiento de la normatividad y de los lineamientos operativos y administrativos establecidos para el funcionamiento del Centro.
- Asesores académicos. Proporcionar orientación y asesoría académica a los estudiantes con discapacidad, ya sea de forma individual o en grupo, en el manejo adecuado de material didáctico, considerando tiempos y técnicas de estudio de acuerdo con el área del conocimiento específica

Debe mencionarse que el plan de estudios implementado en el Centro se encuentra bajo la modalidad no escolarizada, la cual emplea la Preparatoria Abierta de Sistemas Abiertos, dependiente de la Dirección General de Bachillerato (DGB). Este sistema se basa en un enfoque constructivista, el cual permite a los alumnos construir un aprendizaje significativo. Cabe destacar que los CAED cuentan con una misión y visión, las cuales enfatizan la inclusión de las personas con discapacidad.

Misión: *“En los Centros de Atención a Estudiantes con Discapacidad (CAED) impulsamos nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad en la modalidad abierta del nivel medio superior.”*

Visión: *“Ser un referente en el desarrollo de estrategias metodológicas y materiales educativos apropiados para la atención de los diversos tipos de discapacidad en la educación media superior.”*

La Preparatoria Abierta cuenta también con una opción de “Certificación por Evaluaciones Parciales”. Esto hace referencia a que cada uno de los módulos debe ser acreditado bajo la implementación de un examen.

Ahora bien, los CAED se basan en un plan de estudios modular, el cual está integrado por 22 módulos, divididos en dos componentes: básico y profesional. En el primero se encuentran 21 módulos, en estos se establecen contenidos relacionados con diferentes áreas como lo son: Comunicación, Matemáticas, Ciencias experimentales, Humanidades y Ciencias Sociales. Es necesario destacar que cada área del conocimiento cuenta con un programa de estudio, los cuales especifican: las competencias a desarrollar, el enfoque disciplinar, la red de saberes, el propósito del módulo así como de las unidades, las recomendaciones y bibliografía; a su vez los módulos serán cursados por el estudiante de forma libre y recibiendo el apoyo del asesor, en cambio el componente profesional cuenta con el módulo adicional, el cual corresponde a la asignatura de informática, en la cual se busca que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades que sean funcionales para mejorar el desempeño laboral.

La modalidad educativa que se usa en los CAED permite otorgar a los alumnos asesorías académicas, que se imparten en las aulas dentro de cada Centro. Estas son un apoyo para orientar al alumno en el desarrollo de habilidades de estudio y competencias, resolviendo dudas y respondiendo a las necesidades de cada alumno. En ellas, cada asesor debe contar con su planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje, material didáctico de apoyo, el cual estará adaptado a la discapacidad que presenten los estudiantes. Será también el asesor, quien evalúe los avances de los estudiantes, con el fin de solicitar el examen de acreditación de dicha materia.

Los exámenes oficiales, pueden ser bajo dos modalidades: Presenciales y En línea; en cada uno de ellos se solicita el apoyo de un “aplicador”, el cual auxilia al estudiante para la lectura o llenado del examen, de acuerdo con las necesidades de cada alumno. Por tanto, debe contar con los conocimientos necesarios de acuerdo con el grupo de estudiantes que atenderá.

2.2. Descripción de actividades dentro del Centro de Atención a Estudiantes con Discapacidad (CAED)

Como parte de nuestra labor profesional, realizamos una serie de actividades dentro del Centro, éstas fueron:

- Observaciones de clases, con el fin de identificar necesidades del Centro y de los alumnos.
- Modificaciones en el formato de entrevista inicial, con el fin de ampliar algunas secciones para obtener información más precisa.
- Diseño de material didáctico para el desarrollo de temas del área de “Ciencias experimentales”, específicamente de la materia “Universo natural”.
- Diseño e implementación de un taller socioemocional (“¿Cómo nombro a lo que siento?”), con el fin de que los alumnos identificaran las emociones que experimentan en su día a día, y aprendieran a autorregularse, mejorando la interacción dentro y fuera del Centro escolar.
 - Dicho taller se implementó en cuatro grupos de estudiantes organizados en función de la discapacidad, lo cual fue establecido por la responsable del centro:
 - Grupo 1: Discapacidad intelectual.
 - Grupo 2: Discapacidad intelectual y discapacidad visual.
 - Grupo 3: Discapacidad intelectual y discapacidad visual.
 - Grupo 4: Discapacidad auditiva.
- Elaboración de carteles para la celebración del “Día internacional de la Discapacidad”.
- Participación en los stands de los talleres en el “Día internacional de la Discapacidad”, con la finalidad de apoyar a los grupos de alumnos que tomaron la actividad.
- Diseño e implementación del taller “Señando y escribiendo”, dirigido a alumnos con discapacidad auditiva, para la enseñanza del español escrito como segunda lengua.

Las actividades anteriores fueron las más significativas que realizamos como parte de las prácticas profesionales. En la presente tesis se informará únicamente la intervención profesional centrada en la acción implementada para atender las necesidades educativas en el aprendizaje del español escrito como segunda lengua a los alumnos con discapacidad auditiva, realizado por medio del taller “Señando y escribiendo”.

2.3. Observaciones

Al ingresar al CAED, una de las tareas que se nos asignó fue la observación directa durante dos semanas, para conocer sobre la dinámica de las asesorías a los diversos grupos de estudiantes. La responsable Martha “N”, nos notificaba a que grupo debíamos acudir; cada asesoría tenía una duración de una hora en la que recabábamos información respecto a la dinámica de la clase, la interacción entre alumnos, los recursos que se utilizaban para dar la clase y al finalizar cada sesión, las asesoras nos brindaban un momento, para explicar más a detalle sobre el grupo, por ejemplo, algunos casos específicos de alumnos, en cuanto a su desempeño en el Centro.

En esas sesiones pudimos visualizar las clases a estudiantes Sordos, en las cuales obtuvimos información de las necesidades educativas con las que se enfrentaba el proceso educativo del Centro escolar. Así también, se obtuvo información mediante pláticas con la asesora Carolina “N” y la responsable Martha “N”.

De dichas observaciones pudimos constatar que:

- Las asesorías se dan en grupos pequeños de alumnos Sordos.
- Los grupos se establecen de acuerdo con la discapacidad, sin embargo, en el caso de la discapacidad auditiva no ha funcionado debido a diversos factores, como son el nivel de dominio de la LSM y del español escrito; que limitan el aprendizaje de los alumnos Sordos, ocasionando la distracción entre ellos durante la presentación del tema de clase.
- Las asesorías tienen duración de 1 hora.
- Las asesorías cuentan con apoyos visuales, ya sea uso de presentaciones en PowerPoint, o posters con información del tema.
- En general, las asesoras suelen recordar temas anteriores al inicio de la sesión, realizando preguntas a los alumnos.
- Los grupos se establecen de acuerdo con las características y habilidades de los alumnos, información obtenida a partir de la evaluación y pláticas, esto permite que exista un acompañamiento entre ellos, con el fin de guiar su propio aprendizaje. Por ejemplo: algunos grupos de alumnos con discapacidad auditiva se conforman por un estudiante con hipoacusia y un estudiante Sordo, con la finalidad de que el primero pueda apoyar a su compañero cuando requiera ayuda, ya que no todas las asesoras cuentan con el mismo dominio en LSM.

- Los alumnos suelen afirmar que han comprendido el tema, sin embargo, al momento de enfrentarse a actividades sobre el tema, sus respuestas son erróneas.
- Se realizan exámenes previos a los alumnos, en los cuales deben obtener una calificación mínima de 7, para que las asesoras decidan si presentan examen oficial.
- En los exámenes oficiales solamente se otorga un diccionario como apoyo a los alumnos.

2.4. Necesidades generales

De acuerdo con las observaciones realizadas en el Centro, pudimos detectar las siguientes necesidades en los alumnos con discapacidad auditiva:

- Escaso conocimiento del español escrito y comprensión de su gramática, como, por ejemplo, omisión de palabras, falta de uso de artículos y preposiciones y falta de identificación de los tiempos verbales.
- Limitadas estrategias de enseñanza - aprendizaje dentro de las asesorías para afrontar las dificultades en los exámenes oficiales.
- Transcripción de las ideas en LSM a español escrito.
- Escasas actividades visuales para la comprensión de los temas, como, por ejemplo, sesiones con limitados materiales de apoyo en la enseñanza de asignaturas teóricas.

2.5. Participantes

Al el CAED asisten 11 alumnos con discapacidad auditiva, de los cuales 4 son mujeres y 7 son hombres. A continuación, se mostrará información general de los estudiantes, obtenida por medio de una entrevista informal con la responsable del Centro, quien, con base en los expedientes de los alumnos y su experiencia, narró la situación de cada alumno. De manera general, dicha conversación tuvo el fin de conocer datos y antecedentes académicos de cada estudiante. Es importante mencionar que, debido a que se requiere de un consentimiento tanto del alumno, como de la familia para obtener dicha información, solo se presenta la información de aquellos alumnos que aceptaron asistir al taller (ver tabla 4).

Tabla 4. Datos sobre los alumnos Sordos del CAED

Nombre	Edad	Materias acreditadas	Información
Gerardo		6	Inició en Preparatoria Abierta, posteriormente cuando el programa de CAED inicia, ingresa al CAED 2. Es un alumno que se esfuerza en su formación, muestra dedicación a sus materias y su aprendizaje. No domina el español escrito, por lo que desarrolla estrategias de copiar lo que se plasma en el pizarrón, sin hacer una reflexión de lo que observa.
Fernando	24 años	3	Su comunicación es totalmente con señas, sin embargo, aún cuenta con señas caseras, lo que dificulta la comunicación fluida con los asesores, así también no domina el español.
Héctor		8	La responsable del CAED 2 menciona que el alumno tiene dominio del español y de la LSM, está última la ha aprendido en la misma institución.
Karla		5	La alumna ingresó en un inicio al CAED 4, tiempo después hace cambio de institución al CAED 2. La alumna domina de la LSM.
Jerónimo	33 años	6	El alumno tiene dominio de la Lengua de Señas Mexicana y del español, es un alumno dedicado y se esfuerza en las asesorías y en los exámenes. La asesora infiere que uno de los aspectos que hace que el alumno pueda estar un poco desmotivado es la edad que tiene.
Edgar		3	Alumno hipoacúsico, cuenta con dominio del español y de LSM, esta última la ha ido aprendiendo en la misma institución.
Elizabeth		3	Al ingresar al CAED, la alumna no contaba con conocimientos en LSM, por lo que la fue adquiriendo dentro del CAED

2.6. Instrumento de evaluación a participantes

De acuerdo con la información anteriormente mencionada, la cual se obtuvo mediante la responsable del Centro, observaciones cualitativas a los estudiantes y comentarios de los asesores, se diseñó una evaluación inicial con el objetivo de: Identificar el conocimiento que tienen los estudiantes respecto al español escrito y la transición que realizan mediante el aprendizaje adquirido por la Lengua de Señas Mexicana (LSM).

Asimismo, se pretendía que, mediante la evaluación, se pudieran identificar las dificultades y conocimientos previos que los estudiantes enfrentaban en el uso del español escrito, con la finalidad de poder retomar las mismas en el diseño de un taller y brindarles herramientas,

estrategias y actividades que pudieran poner en marcha en las asesorías, exámenes y, principalmente, en la vida cotidiana.

Cabe mencionar que la evaluación inicial estuvo conformada por siete apartados (ver anexo 1), los cuales están diseñados con una finalidad en específico.

- Apartado 1

La finalidad fue conocer cómo es que los alumnos llevaban a cabo el proceso de asociación, es decir, conocer si lo que observan pueden llevarlo a la lengua escrita

- Apartado 2

El uso de las imágenes en la evaluación fue constante ya que para los estudiantes Sordos era más sencillo realizar un ejercicio de escritura si se les proporcionaba apoyos visuales; por tanto, la finalidad en este apartado fue conocer las habilidades que los alumnos tenían para elaborar enunciados a partir de imágenes.

- Apartados 3, 4 y 5

La finalidad del apartado tres surgió porque, debido a la complejidad de la lengua escrita, los estudiantes Sordos no suelen leer información de objetos cotidianos; por tal motivo, se buscaba conocer el proceso de identificación y escritura, es decir, si lo que ellos observaban cotidianamente lo podían presentar en palabras, llevando a cabo un proceso de transición, de lo visual o lo nominal a la escritura.

En cambio, en el apartado cuatro, la finalidad fue conocer el proceso de traducción de la Lengua de Señas (LSM) al español, es decir, el proceso de transición que los estudiantes hacían del alfabeto dactilológico de la LSM, al español escrito.

Finalmente, en el quinto apartado, la finalidad fue conocer la comprensión que los alumnos tenían de la información mostrada en LSM y, cómo era que se llevaba a cabo el proceso de transmitir dicho mensaje al español escrito.

- Apartados 6 y 7

Por último, la finalidad de los dos últimos apartados fue conocer cómo los alumnos transmitían sus ideas al español, si empleaban la gramática propia de esta lengua o si realizaban una traducción literal de la LSM.

2.7. Necesidades identificadas

Cabe mencionar que, por medio de la evaluación, se pudo identificar que los alumnos a quienes se realizó la evaluación contaban con ciertos conocimientos previos del español, tales como:

- Identificación de verbos.
- Identificación y uso de artículos.
- Conocimiento del alfabeto en español y su correspondiente con el alfabeto dactilológico de la Lengua de Señas Mexicana (LSM).
- Dominio de la LSM.
- Comprensión de oraciones cortas y precisas.

Asimismo, obtuvimos los siguientes resultados en cuanto a las necesidades de los alumnos evaluados:

- Transcripción literal de la LSM al español escrito.
- Escaso conocimiento de la estructura gramatical de la lengua oral y sus componentes, por diferencias lingüísticas entre la LSM y el español.
- Reconocimiento de palabras en español, sin identificar su significado.
- Reconocimiento de ideas a transmitir, representación visual y señas correspondientes en LSM, sin embargo, presentaban una confusión y desconocimiento de la transcripción en español.

Por tanto, lo que se atendió con el taller fue:

- Estructura gramatical de la lengua oral y expresión de sus ideas haciendo uso de la escritura, con la finalidad de brindar una base para sus futuras producciones de textos.
- Correcto uso y comprensión del vocabulario de los alumnos, para construir significados sólidos de su vocabulario.
- Comprensión del uso de los tiempos gramaticales y su impacto en los verbos, con la finalidad de desarrollar textos con claridad en sus ideas.
- Reconocimiento de señas con su correspondiente palabra en el lenguaje escrito, para dotar de significado lo establecido en los textos y a su vez poder establecer una idea clara en LSM.

- Comprensión y uso de artículos y preposiciones en oraciones escritas, los alumnos utilizaban estos elementos, sin embargo, se buscaba que identificaran los momentos adecuados de su uso.
- Motivación por aprender una segunda lengua y su impacto en la vida cotidiana, con la finalidad de brindar otro medio de comunicación y mostrarles que el español no debe ser ajeno a su proceso de aprendizaje.

Es importante resaltar que los puntos mencionados se establecieron con base en los conocimientos previos de los alumnos. Consideramos que era necesario enfatizar en todo momento la importancia de aprender español como segunda lengua, como medio de motivación y que pudieran comprender el impacto que tiene en su vida cotidiana y, sobre todo, que ambas lenguas, es decir, tanto la LSM como el español son importantes y se pueden complementar. Asimismo, consideramos indispensable ampliar su aprendizaje en el correcto uso de la lengua escrita, ya que como pudimos observar en la aplicación de la evaluación, tanto el uso de la gramática como la relación que tiene cierto vocabulario con la LSM es complejo para los alumnos y por ello no lograban comprender los textos.

2.8. Objetivo general de la intervención

Partiendo de las necesidades anteriormente mencionadas se establece el objetivo general del taller, el cual se enfoca en:

Que los alumnos aprendan elementos de la gramática del español escrito como segunda lengua, tales como, *verbos, preposiciones, artículos y pronombres*; con base en actividades de la vida diaria y partiendo de su experiencia en la Lengua de Señas Mexicana, para desarrollar otro medio de comunicación y acceso a la información.

2.9. Objetivos específicos de la intervención

En cuanto a los objetivos específicos, se establecieron considerando los diversos factores que los alumnos necesitaban obtener para aprender elementos de la gramática del español escrito.

Que los alumnos:

- Reconozcan la diferencia entre la gramática del español escrito y la gramática de la Lengua de Señas Mexicana.
- Identifiquen y utilicen las conjugaciones adecuadas de los verbos en español.
- Reconozcan la importancia del español escrito y su uso social.

2.10. Diseño de la intervención

Como se mencionó, el taller se diseñó considerando las diversas áreas de oportunidad encontradas en el proceso de enseñanza–aprendizaje de los alumnos, partiendo de la información recabada de observaciones y entrevistas.

Por tanto, las áreas de oportunidad que atendimos en el taller se centraron en la enseñanza de la gramática del español escrito y cómo ésta difiere de la gramática de la Lengua de Señas Mexicana (LSM), el correcto uso y comprensión de vocabulario, comprensión de los cambios en la escritura de acuerdo con el tiempo y el uso de artículos y preposiciones.

Las actividades implementadas para atender las áreas de oportunidad presentadas en los alumnos se diseñaron con base en el Modelo Bilingüe–Bicultural. Esto porque, como se describió arriba, es importante para la enseñanza del español escrito dar relevancia a las dos lenguas, para que, por medio de ambas estructuras lingüísticas, los alumnos pudieran enriquecer su aprendizaje y, sobre todo, contar con otro medio de comunicación. Se observó que los alumnos presentaban poca motivación y no encontraban el sentido de aprender una segunda lengua; puede suponerse que una de las principales causas de esto fue que a lo largo de su vida escolar se estableció como método de enseñanza la memorización y la oralización; lo cual dificulta su aprendizaje si consideramos que estos métodos forman parte de un sistema escolar monolingüe, en el que se atribuye total relevancia a la lengua oral y escrita.

El taller tuvo una duración de 3 meses, organizado en 16 sesiones (martes y viernes) de 2 horas cada una. La organización de los grupos se realizó en conjunto con la responsable del centro, ya que, en su opinión, no era conveniente tener a ciertos alumnos juntos. Esto porque, de acuerdo con la información proporcionada por la responsable y la experiencia previa en las clases, estar cerca detenía su aprendizaje mutuamente.

Las sesiones se trabajaron mediante actividades visuales, materiales didácticos y diversos textos (ver anexo 4, 5 y 6); la finalidad fue crear un acercamiento paulatino a la escritura, en particular tener apoyo visual, lo cual ayudó a evitar frustración en los alumnos por enfrentarse

a textos complejos para el nivel de español con el que cuentan (ver anexo 2). Asimismo, se establecieron actividades complementarias y de seguimiento, con la finalidad de promover que los alumnos tuvieran una participación y, sobre todo, pudieran relacionar lo visto en el taller con su vida diaria.

Por último, se planificaron actividades didácticas para finalizar las sesiones de cada mes; estas enfocadas en la interacción, colaboración y retroalimentación de los temas vistos en el aula. Las actividades se pensaron para ser trabajadas en el patio del Centro, con la intención de brindar un ambiente favorable y divertido, en el cual, los alumnos pudieran ver el aprendizaje como algo más que revisar textos complejos. Dichas actividades se complementaron con la elaboración de una autoevaluación, en la cual, los alumnos podían comentar sobre qué temas ya tenían un conocimiento previo, cuál fue su nuevo aprendizaje y, fundamentalmente, qué cuestiones aún no les quedaban claras.

2.11. Aplicación

Antes de comenzar a describir el desarrollo del taller, es importante aclarar la estructura de este apartado. La información se presenta en dos momentos, los cuales se mencionan a continuación:

- Modalidad presencial. Sesiones dentro del plantel, con actividades y retroalimentación de forma directa a los alumnos, así como el empleo de materiales para desarrollar los temas.
- Modalidad a distancia. Debido a la situación sanitaria que a partir de marzo se presentó en el país, se realizaron ajustes en la planeación y desarrollo del taller. Con la finalidad de continuar con las actividades, se diseñaron actividades y materiales digitales, para la revisión de los temas.

Asimismo, la información se organiza en tres apartados, los cuales son:

- * Acercamiento. Se describen las primeras interacciones que se establecieron entre el equipo de trabajo y los alumnos, ya que fue importante generar un clima favorable para brindarles confianza a los alumnos y pudieran expresar sus opiniones. Se refiere también a que la planeación correspondiente a febrero (ver anexo 2), se diseñó para desarrollar actividades con materiales y apoyos visuales, con los que

se otorgó a los participantes un acercamiento paulatino al español, reduciendo la frustración al enfrentarse a textos complejos.

- * Desarrollo. En esta parte se menciona cómo se establecen las actividades que fomentan un acercamiento más concreto con textos y elementos del español, disminuyendo apoyos visuales, manteniendo las actividades didácticas (ver anexo 3).
- * Cierre. En esta sección se menciona la parte final del taller, la cual tiene como fin integrar lo que se ha realizado en actividades anteriores y conocer cuál es el avance del proceso del taller, esto con la ayuda de actividades en las que los alumnos se enfrentan a textos más complejos y, a la vez, se les muestra que el español tiene un uso social.

Como parte de la aplicación, se generó un cartel y un video para difundir la distribución de los alumnos en los dos grupos establecidos, así como los horarios y la fecha de inicio. A continuación, se describe y analiza el desarrollo del taller:

2.11.1. Modalidad presencial

Apartado Acercamiento

Primera sesión

El taller comenzó el 4 de febrero de 2020, con la bienvenida a los alumnos. Se les informó la duración del taller y el objetivo de éste. También se les explicó la importancia de aprender una segunda lengua y los beneficios sociales que se obtienen, como lo es adquirir otro medio de comunicación; se enfatizó, en todo momento, que ambas lenguas son de suma importancia.

Posterior a ello, por medio de preguntas sobre el tema, se indagó sobre los conocimientos previos de los alumnos, vinculando sus participaciones con la explicación del tema (ver anexo 2). Uno de los temas principales, fue que los alumnos pudieran identificar de manera general la diferencia entre la estructura lingüística de la LSM y el español escrito, lo cual tuvo relación con las primeras dos actividades.

- Actividad 1. De la LSM al español
- Actividad 2. Construyendo oraciones

La finalidad de estas actividades fue que los alumnos pudieran identificar la diferencia gramatical entre la LSM y el español y, a la vez, las partes que conforman una oración. Es importante mencionar que, desde este momento, se explicó a los alumnos que durante todas las clases del taller se establecería un color para cada parte de la oración. Así, ellos comenzarían a asociarlo, para después identificar las partes por medio de los colores en futuras actividades. Estas primeras actividades permitieron darnos cuenta de la dificultad que los alumnos enfrentaban al convertir sus ideas de LSM a español; no obstante, lograron identificar las diferencias entre ambas gramáticas.

Al finalizar las actividades se explicó a los alumnos que se trabajaría con un glosario, el cual sería llenado por aquellas palabras en las que tuvieran dudas; éstas podrían ser de cualquier materia o tema, así como de las que pudieran encontrar en la calle. La finalidad de esto fue ampliar su vocabulario, asimismo, crear este hábito en ellos, para que cuando se enfrenten a textos con palabras que no entiendan, puedan acceder a él y comprender el sentido, según sea el caso.

Segunda sesión (ver anexo 2)

Se establecieron tres actividades, en las cuales los elementos esenciales fueron los materiales didácticos empleados, ya que la finalidad era proveer un recurso visual a los alumnos para que por medio de su uso pudieran construir palabras. En este caso fue un alfabeto móvil (ver anexo 4), el cual contenía cada letra en una ficha (constaba de 52 fichas, ya que tenía tanto el alfabeto escrito, como una imagen del alfabeto dactilológico). Este material fue funcional, con su uso pudimos conocer, en un primer momento, el conocimiento de los alumnos sobre la asociación del alfabeto dactilológico de la LSM con la escritura.

- Actividad 1. De la palabra a la oración

Los alumnos mostraron un avance en la identificación de las partes de una oración, llevándolo a la práctica en el uso en la construcción de sus oraciones; Asimismo, usaban “mi”, “el”, y “la”, al comienzo de las oraciones.

Se observaron algunas áreas de oportunidad como el uso de los tiempos respecto a los verbos. Se presentó, también, una mejora significativa en el trabajo de dos alumnos. El primero

comenzó a utilizar vocabulario nuevo en la producción de sus oraciones, las palabras fueron: agricultura y cirujano. El segundo alumno mostró un significativo avance en el uso de verbos y predicado, ya que, a raíz de las palabras formadas, fue encontrando los complementos necesarios para realizar una estructura gramatical adecuada.

En esta actividad, del mismo modo, una de las alumnas requirió un acompañamiento continuo, tanto en la construcción de sus palabras, como en la realización de sus oraciones, pues no reconocía algunas letras del abecedario y tampoco las relacionaba con el alfabeto dactilológico.

De acuerdo con la secuencia didáctica establecida para febrero (ver anexo 2), la segunda actividad debía realizarse en esta sesión. Sin embargo, debido a que el Centro cuenta únicamente con un proyector para todos los asesores, no se pudo realizar por falta de disponibilidad.

- Actividad 3. De las manos al español

Esta actividad permitió la cooperación y colaboración entre todos los alumnos; los dos grupos hicieron producciones de oraciones más cercanas a la gramática del español y se presentó una mejora en los alumnos. Esta actividad fomentaba la transcripción de ideas en LSM a español, lo que permitió observar los avances de los alumnos, principalmente en el uso de artículos, y el acomodo de las partes de las oraciones: sujeto-verbo-predicado; sin embargo, aún presentan dificultad en la conjugación de verbos. Durante el desarrollo de la actividad, los alumnos no requirieron un acompañamiento por parte del equipo de trabajo; se generó un clima de cooperación y trabajo en equipo entre los mismos compañeros.

Tercera sesión (ver anexo 2)

Como se mencionó, la segunda actividad no se realizó debido a que el proyector del Centro no se encontraba disponible. Esa actividad se llevó a cabo en esta sesión, relacionándola con el tema establecido para ese día, el cual fue “artículos y adjetivos”.

Con estas actividades se buscaba que los alumnos comenzaran a identificar los elementos gramaticales del español que conforman una oración, las explicadas en la sesión anterior, así como los artículos y adjetivos, revisados a partir de esta actividad. La primera actividad, con

base en una serie de imágenes, los alumnos debían crear una oración, procurando usar artículos y adjetivos para poder identificarlos.

- Actividad 1. Acción y oración

Mediante esta actividad, los alumnos identificaron los artículos y adjetivos que podían corresponder a lo mostrado en cada imagen, sin embargo, se limitaron a utilizar artículos y oraciones usando el plural.

La segunda actividad es de suma importancia, ya que fue el primer texto breve que se proporcionó a los alumnos; esto con la finalidad de que pudieran observar las partes de una oración, es decir, sujeto, verbo, predicado, artículos y adjetivos en un texto simple, para posteriormente, elegir una oración del texto y que ellos crearan su propia historia.

- Actividad 2: “Cuento”

Mediante dicha actividad, los alumnos identificaron de manera satisfactoria el sujeto, el verbo y el predicado en el cuento; sin embargo, al momento de elegir una oración y construir una historia, las ideas que querían plasmar no eran del todo completas, ya que seguían escribiendo bajo la estructura gramatical de la LSM.

Como se ha mencionado, la actividad de seguimiento consistía en un glosario. Por ello, en todo momento era de suma importancia dar un tiempo a los alumnos para que pudieran percatarse si, en el texto, se presentaba alguna palabra que no comprendieran y, de esta manera, explicarla.

Para finalizar, el 6 de marzo se llevó a cabo una reunión con los padres de los alumnos, con la finalidad de que pudieran conocer, de manera general, cuál era nuestra labor en el Centro, qué tipo de actividades realiza un psicólogo educativo y, sobre todo, presentar el taller, explicar el objetivo, la duración y cómo se llevaría a cabo. Esto incluyó el tipo de actividades que se implementarían. A la vez, comentamos la importancia de la realización del taller, tanto para la formación de los alumnos, como la nuestra. Se explicó que nuestra intención era mostrar toda la información recabada por medio del taller, en nuestro trabajo de tesis y de igual manera, la importancia de tener su conocimiento para su uso.

Actividad de cierre de mes

Se estableció que, con la finalidad de retomar los contenidos vistos y reforzar las posibles áreas de oportunidad que se presentaran, cada mes se cerraría con una actividad. Dicha actividad se complementaba con la aplicación de una autoevaluación, en la cual, los alumnos podían expresar qué aprendieron y qué les hacía falta para mejorar. En la sesión anterior se explicó el tema de “preposiciones”, dejando una actividad para reforzar la explicación; así, al inicio de la sesión se reforzó el tema para poder realizar la actividad.

Después, se llevó a cabo la actividad en el patio. Esta se realizó con material didáctico, el cual consistía en un círculo de madera dividido en 10 partes. Debido a que del círculo salen 10 cuerdas de un metro y medio de largo y en el centro del círculo se encuentra un gancho colgado con una cuerda más corta; el gancho permite tomar unos cubos de madera, divididos en dos colores diferentes (6 de color morado y 6 de color azul); en la parte superior de cada cubo había un gancho más y en la inferior un imán (ver anexo 5).

Como complemento del material se incluyeron varias tarjetas con artículos y preposiciones escritos. Cada tarjeta tenía un imán, se colocaron también dos aros del mismo tamaño. Se colocó, cada uno en un extremo del patio, contenían una hoja, en la cual se escribió en color azul “Artículos” y, otra de color morado en la que se escribió “Preposiciones” para que coincidieran con los colores de los cubos. En el centro del patio se colocaron todos los cubos de un lado y todas las tarjetas del otro.

La actividad consistió en que cada alumno tomara una o dos cuerdas y trabajando en equipo debía elegir un artículo o una preposición, posteriormente tomaban el cubo correspondiente y con ayuda de los imanes, tanto del cubo como de la tarjeta tomaban la tarjeta elegida y la colocaban en el aro correspondiente.

Esta actividad permitió que los alumnos trabajaran de manera colaborativa, discutiendo sobre qué tarjeta correspondía a cada tema, y el porqué de la elección, lo que permitió observar que los alumnos comprenden el uso de los artículos y preposiciones ya que, sin notarlo, hubo un error en las tarjetas de los artículos y se generó un debate. Al final, uno de los alumnos solucionó el error explicando a sus compañeros sus conclusiones.

Apartado Desarrollo

Primera sesión (ver anexo 3)

Como se explicó antes, la aplicación del taller implicó tres apartados por lo que, en el desarrollo, se comenzó con actividades de repaso de los temas anteriores, con la intención de reforzar sus aprendizajes y guiarlos a las siguientes actividades, las cuales tuvieron menos apoyos visuales y uso de material didáctico, ya que la finalidad fue lograr que los alumnos tuvieran un acercamiento más concreto a textos y elementos del español.

- Actividad 1. Tabla de oraciones
- Actividad 2. Ruleta (ver anexo 6)

Estas actividades se desarrollaron en equipo, permitiendo que entre los mismos alumnos se retroalimentaran en la elección de las palabras correctas para generar sus oraciones. Al finalizar la producción de las oraciones, se pidió a los equipos signar esas mismas oraciones en LSM, para notar cómo cambiaba la gramática, así como una revisión de las producciones, para reflexionar si la oración en español era correcta.

Segunda sesión (ver anexo 3)

La presente sesión estuvo centrada en actividades enfocadas a que los alumnos tuvieran un primer acercamiento a los textos, ya que anteriormente las actividades se enfocaban en la realización de oraciones cortas.

- Actividad 1: “Noticia y oración”
- Actividad 2: “Cuento en LSM”

Las actividades destinadas para esta sesión se establecieron para dar lectura de una noticia que les pareciera importante, en la cual los alumnos identificaron palabras que no comprendían, y posteriormente, realizaron una reflexión sobre la noticia. Esto con la finalidad de trabajar su lectura, comprensión y producción de textos, lo que permitió observar el avance sobre la identificación de verbos, adjetivos y preposiciones.

En esta actividad se contó con la asistencia de dos alumnos, por lo que se hizo una adecuación a la misma. Al finalizar sus producciones sobre la noticia, se les solicitó comentarle a otro

compañero sobre qué tema trató su texto. La finalidad era notar la comprensión que cada uno tuvo de la noticia, y cómo se la hacían saber a su compañero.

En la siguiente actividad, se les mostró en video un cuento en LSM, del cual posteriormente debían realizar un texto sobre el mensaje del cuento. Esta actividad tenía la finalidad de enfrentarlos a la producción de textos más complejos y, sobre todo, observar cuáles eran sus avances respecto a la transición de sus ideas de la LSM al español escrito.

Tercera sesión (ver anexo 3)

Las actividades establecidas para la presente sesión no se pudieron llevar a cabo debido a la inasistencia de los alumnos; sólo se presentaron dos de ellos y las actividades que se realizaron fueron de repaso de los temas anteriores y aclaración de dudas sobre conceptos para darle seguimiento a la actividad del glosario.

El desarrollo del taller se interrumpió debido a la situación sanitaria del país y por disposición oficial, el Centro cerró sus puertas y canceló las asesorías presenciales.

2.11.1.1. Análisis de la aplicación

Primera sesión

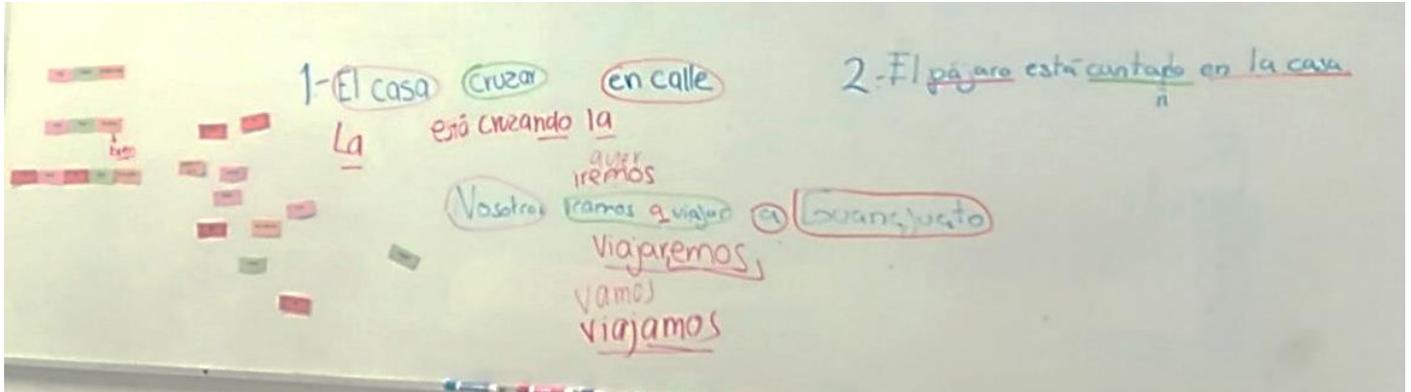
- Actividad 1. De la LSM al español
- Actividad 2. Construyendo oraciones

Al ser un primer acercamiento a los temas presentados en el taller, pudimos identificar, de manera general, cómo los alumnos construyen sus ideas y cómo llevan a cabo el proceso de escritura del español, partiendo de sus ideas desarrolladas en LSM. De tal manera, se identificaron algunas áreas de oportunidad de los alumnos, en primera instancia, se observó que todos identifican las partes de las oraciones, sin embargo, presentaban cierta dificultad para identificar su uso.

Así mismo, al realizar una transcripción de ideas al español, mostraban dificultades, ya que seguían la estructura aprendida de la LSM, por lo que hacían omisiones de artículos como “El”, “La”, realizando oraciones que no contaban con una coherencia y secuencia en la gramática del español.

Ejemplo: “El casa cruzar en calle”, “Nosotros vamos viajar a Guanajuato”

Ilustración 3. “Actividad 2. Construyendo oraciones”



En casos específicos, durante las primeras observaciones en el aula, encontramos que Fernando tenía dificultades para identificar el uso de artículos en singular o plural, es decir, al realizar oraciones en donde se encontraba palabras como “amigas”, “animales”, Fernando hacía uso de artículos como “El”, “La”, o en ocasiones omitía su uso.

En el caso de Elizabeth, ella requería un apoyo constante para comprender lo escrito en las tarjetas mostradas, así como una constante dificultad para identificar las partes de la oración, realizando oraciones sin sentido al momento de leerlas; por tanto, se le brindó apoyo en todo instante para la producción de sus oraciones.

Al observar las actividades de Héctor, encontramos que contaba con conocimientos previos de la estructura de las oraciones, por lo que no presentaba dificultad al momento de desarrollar sus productos, sin embargo, también enfrentaba dificultades para identificar y hacer un adecuado uso de los artículos en singular y plural.

Segunda sesión

Durante la segunda sesión, los alumnos comenzaron a comprender más la dinámica del taller, por lo que tuvieron mayor participación en las actividades.

De forma general encontramos que fueron identificando mejor las partes de una oración y comenzaron a utilizar los colores que se determinaron para poder hacer la distinción de cada una; sin embargo, se encontraron otras dificultades en esta nueva sesión, como lo son:

- Actividad 1. De la palabra a la oración

En esta primera actividad, pudimos identificar que Elizabeth era quien requería de más apoyo para formar las palabras, ya que no podía identificar en su totalidad las letras en español, así mismo no realizaba las oraciones de acuerdo con la gramática del español.

Ejemplo: “Navidad mi novio habla comer” o “Chocolate a mí me gusta”

Así mismo, Elizabeth presentó cierta dificultad para poder identificar el predicado; al pedirle que subrayara las partes de la oración, marcó palabras como “la” y “en” como predicado.

Ejemplo: “La vija mi amigo en bonito”

Respecto a la palabra “vija”, se corrigió a “viaje”, sin embargo, la alumna aún con ayuda no logró otorgarle sentido a la oración.

Por otra parte, Fernando y Héctor identificaron un poco más las partes de una oración y usaron colores para hacer la distinción, así mismo incluyeron en sus oraciones “el”, “la” y “mi”; sin embargo, en ocasiones su uso no era el adecuado. Así mismo, todos presentaron dificultad en el tiempo y uso de los verbos, de acuerdo con el sujeto. Héctor, escribió:

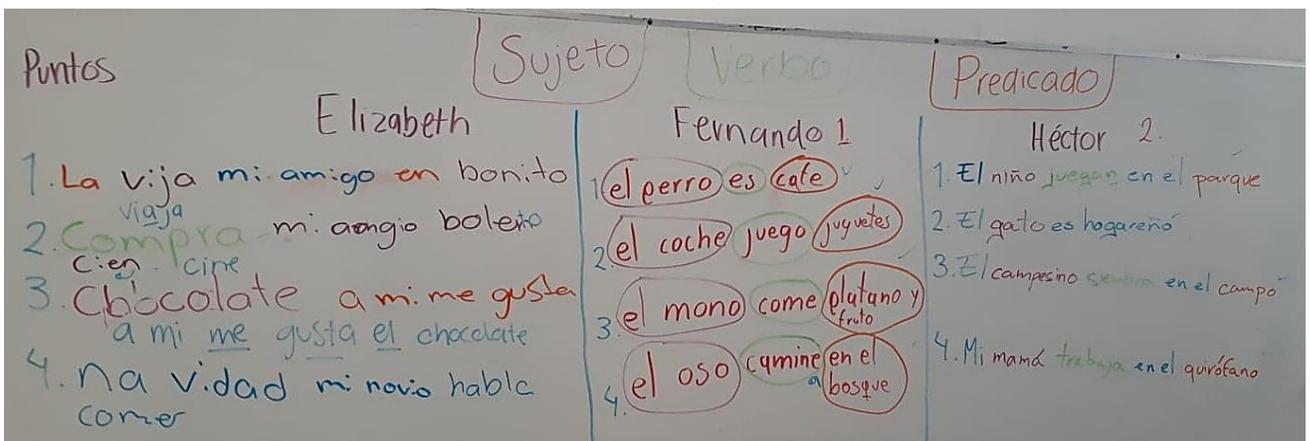
“El niño juegan en el parque”.

Fernando escribió:

“El oso camine en el bosque”.

Finalmente se identificó que solo Héctor tenía un conocimiento más claro de la estructura del español, así como un vocabulario más amplio en comparación de sus compañeros, además, sí escribía acentos cuando era necesario.

Ilustración 4. “Actividad 1. De la palabra a la oración”



- Actividad 3. De las manos al español

En esta actividad, optamos por formar equipos, para que pudieran apoyar y retroalimentar sus ideas en la actividad. En el desarrollo de la misma encontramos lo siguiente:

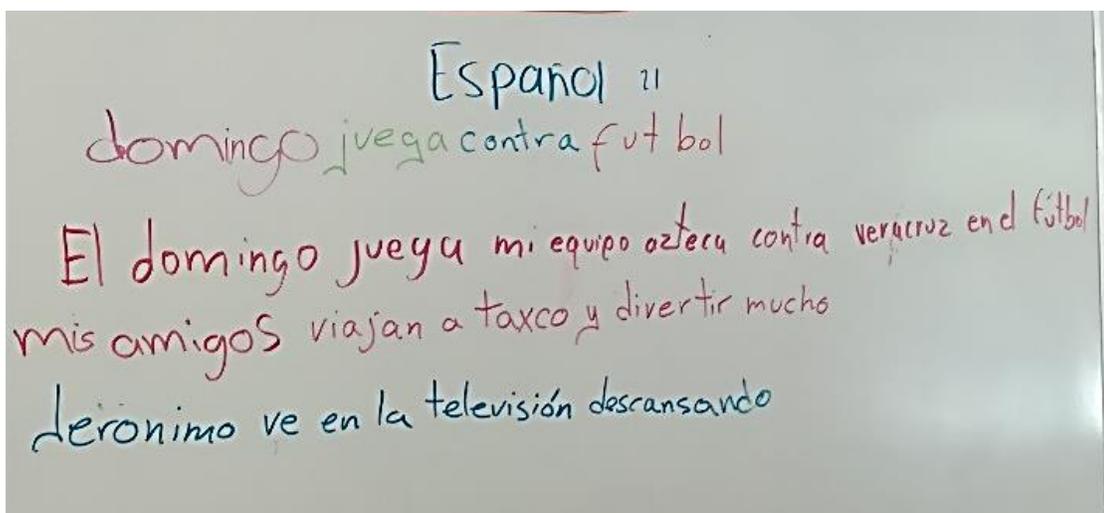
Al trabajar en equipo, los alumnos desarrollaron una buena dinámica, dando ideas y retroalimentando sus productos; no obstante, observamos una participación más activa de Jerónimo, quien en todo momento brindó su ayuda para realizar la producción de sus oraciones en español y, sugería hacer cambios o anotaba la oración de forma correcta, tanto a su equipo como al otro grupo de compañeros.

Al ser la segunda sesión, los alumnos aún presentaban ciertas dificultades para hacer uso de la gramática del español, por ejemplo, una de sus áreas de oportunidad es que, los alumnos enfrentaban confusión en el tiempo de los verbos, dependiendo de lo que quieren plasmar.

Por ejemplo: "Domingo juega contra fútbol", dejaban, en muchas ocasiones, los verbos en presente.

En el caso de Jerónimo y Héctor, ellos se desempeñaron de forma óptima en toda la actividad, pues realizan oraciones concretas y coherentes, tanto en LSM como en español. Sin embargo, Elizabeth, durante toda la actividad se enfrentó con problemas para encontrar las palabras adecuadas que en español expresaran lo que quería dar a entender en sus oraciones, por lo que, durante toda la actividad, sus compañeros la apoyaron a generar sus oraciones.

Ilustración 5. "Actividad 3. De las manos al español"

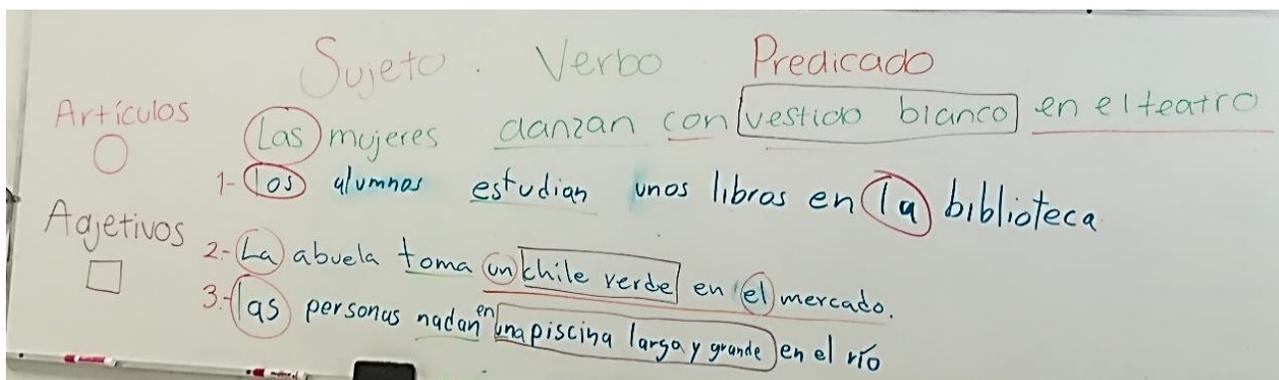


Tercera sesión

- Actividad 1. Acción y oración

En esta actividad, los alumnos se mostraron muy participativos, dando varias opciones de adjetivos que se podrían relacionar con las imágenes mostradas; así mismo, desarrollaron las oraciones en conjunto, ubicando de forma adecuada los adjetivos en las oraciones y, presentaron un avance en las partes de la oración, ya que las identificaron sin necesidad de un apoyo continuo como en las actividades previas. En el caso de Jerónimo y Fernando, ambos realizaron oraciones más completas, sin embargo, Fernando prefirió realizar oraciones en singular.

Ilustración 6. "Actividad 1. Acción y oración"



- Actividad 2. Cuento

Durante esta actividad, se les pidió identificar, con colores establecidos, los verbos, sujeto y predicado. Por hacer un constante uso de esta dinámica, los alumnos no encontraron mayor dificultad para realizarla, conforme se iba leyendo el cuento, se preguntaba a los alumnos, si había alguna palabra que no comprendieran. Ellos mencionaron las siguientes: "lado, tomó, al, enormes garras, aplastarlo, tanta, causaron, soltarlo, al cabo, atraparlo, redes, promesa, acudió, agradeció, haberlo".

Por otra parte, el momento en que surgieron las preguntas y dificultades fue en la segunda parte de la actividad, en la que se les indicó elegir dos oraciones del cuento, y hacer un cambio en los sujetos y verbos; esta indicación requirió de dos explicaciones y escribir un ejemplo en la pizarra para la comprensión de la indicación en su totalidad.

En el caso específico de Jerónimo, comprendió la indicación, sin embargo, tomando el tema del cuento, realizó su propio cuento, con otros sujetos y verbos, realizando una mejor producción de sus textos. Fernando y Edgar, al comprender la indicación y finalmente las palabras que desconocían, solamente hicieron cambio de los animales en la historia, si en la historia se encontraba un animal en masculino, lo cambiaron a otro que estuviera también en masculino, lo que influyó en que dejaran los verbos de la misma forma en que se mostraban en el cuento original.

Actividad de cierre de mes

Durante esta actividad, los alumnos mostraron bastante interés y sobre todo un trabajo en equipo constante, ya que se apoyaban y alentaban a continuar con el ejercicio, así mismo, dicha actividad ayudó a que los alumnos lograran identificar las preposiciones y artículos de forma correcta. Es importante resaltar que, durante la actividad, Jerónimo mostró cierta iniciativa alentando y guiando a sus compañeros cuando lo requerían. En cierto momento se observó que uno de los cubos tenía un error en los “artículos”, lo que generó entre Jerónimo y Karla una discusión sobre si era o no correcto; Jerónimo mencionó todos los artículos vistos en clase, refiriendo que ese cubo tenía un error. Con ello, se pudo corroborar que los alumnos comenzaban a identificar el artículo adecuado, razonando y comentando el porqué de una elección.

Con base en los distintos elementos encontrados en cada sesión, respecto a las dificultades y avances de los alumnos, podemos mencionar que al final del mes se logró que los alumnos comenzaran a comprender las diferencias gramaticales entre la LSM y el español, reconociendo su estructura e identificando las diferencias al momento de realizar una oración, como lo eran el uso de artículos y algunas preposiciones.

Fueron identificando verbos en textos breves, independientemente de si estaban en presente, pasado o futuro, aun cuando, hasta este momento aún no lograban comprender del todo el uso de cada tiempo dependiendo lo que se pretendía decir, y si se hablaba en plural o singular, a pesar de esto, los alumnos no se detenían a hacer uso de estos verbos en pasado o futuro en alguna de sus producciones, y en todo momento se mostraron abiertos y atentos a las explicaciones y correcciones que se les hacía al respecto.

Así mismo, durante las sesiones se promovió el trabajo colaborativo, la actitud entusiasta de los alumnos por participar en las actividades y sobre todo por preguntar palabras que no

comprendían, como parte de la actividad de seguimiento (glosario), fue interesante observar que las palabras que preguntaban eran tanto de otras materias, como de cosas cotidianas que observaban en su día a día.

Por otro lado, en el transcurrir de las sesiones, pudimos observar que los alumnos, mostraban una actitud diferente con relación a la importancia del español, mostrándose más abiertos referente a los temas que se veían en las sesiones previas.

Desarrollo

Primera sesión

- Actividad 1. Tabla de oraciones

Esta primera actividad tenía un poco más de complejidad, ya que los alumnos debían identificar más elementos en las oraciones, todos presentaron cierta dificultad para recordar todas las preposiciones, es por ello que se apoyó, escribiéndolas en el pizarrón. Héctor mostró un gran avance, ampliando su vocabulario y escribiendo oraciones con buena estructura e identificando de manera adecuada cada uno de los elementos solicitados.

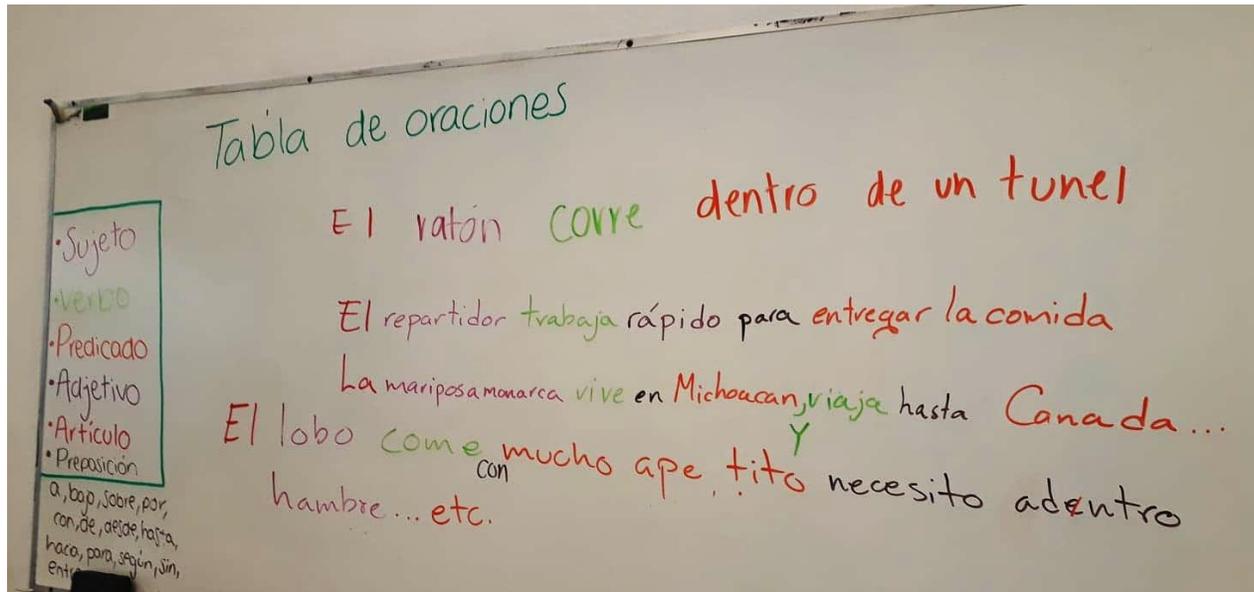
Ejemplo: “El repartidor trabaja rápido para entregar la comida.”

Aquí también, observamos, que al momento de escribir “rápido”, hizo una pequeña pausa para pensar, y posteriormente hizo la corrección y agregó una tilde a la palabra, quedando correctamente “rápido”. Esto no lo habíamos observado en alguna producción de otro estudiante. Por otra parte, Fernando identificó las partes de la oración, sin embargo, aún no logró identificar en su totalidad ni otorgar estructura y coherencia a sus oraciones.

Ejemplo. “El lobo come mucho apetito, necesito adentro hambre...”

De manera general, los alumnos aún presentaron cierta dificultad en identificar en su totalidad las preposiciones, sin embargo, ya lograron formar oraciones más precisas.

Ilustración 7. “Actividad 1. Tabla de oraciones”



- Actividad 2. Ruleta

La actividad se pensó para que los alumnos tuvieran una participación activa, y que nuevamente trabajaran en equipo; se les brindó un apoyo, escribiendo en el pizarrón las partes de la oración que debían tomar en cuenta, haciendo uso de los colores establecidos desde el inicio.

Las dificultades que se observaron en la mayoría de los alumnos, fue que pensaban qué preposiciones y adjetivos utilizar, de acuerdo con lo que iban escribiendo; sin embargo, en todo momento se generó un apoyo entre ellos al interior de su equipo, como con el otro equipo. En el caso particular de Héctor, Fernando y Jerónimo, ellos tenían una mejor comprensión del uso de los adjetivos, sin embargo, encontraron cierta dificultad para hacer uso de las preposiciones y artículos.

Algunas oraciones que escribieron son:

“La persona viaja hasta la montaña, es muy gigante.”

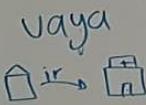
“El hombre espía con objetos para asesinar.”

Una observación importante que obtuvimos fue que Héctor comenzó a utilizar verbos en diferentes tiempos de forma adecuada, y así también de hacer uso de signos ortográficos como la coma, de forma correcta.

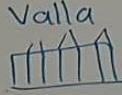
Ilustración 8. "Actividad 2. Ruleta"

"Ruleta"

- Sujeto
- Verbo
- Predicado
- Artículo
- Preposición
- Adjetivo

vaya 

Baya 

Valla 

1- El duende levanta según enano de terror en los bosques

2- El elefante pesado caminaba hacia África

El elefante caminaba en un día hacia África

2- El enano de terror pesado dice que el duende se levanta en los bosques

El duende se levanta según el enano de terror, en los bosques.

vajaba

1- la persona viaja hasta la montaña, es muy Grande

✓ 2- El hombre espia con objetos para asesinar

la persona viajará hacia la montaña, es muy Gigante

✓ El hombre con objetos espia para asesinar

- Sujeto
- Verbo
- Predicado
- Preposición
- Adjetivo
- Artículo

hombre
espia
Para asesinar
con
objetos
El

Segunda sesión

- Actividad 1. Noticia y oración

Esta actividad se realizó únicamente con tres alumnos: Fernando, Héctor y Gerardo, ante ello se observó que Héctor y Fernando identificaron correctamente lo requerido con los colores establecidos. Se presentaron dudas de palabras por parte de ambos, los cuales se resolvieron en el momento, y se les pidió que escribieran lo que comprendieron de la noticia. Ninguno requirió de ayuda al momento de escribir, sin embargo, revisando sus escritos, se notó que a Fernando le fue un poco difícil hacer algunas conexiones entre palabras para dar sentido a la oración.

En cambio, en el caso de Gerardo, pudimos observar que comprendió lo leído en la noticia; al momento de escribir lo que comprendió, mostró una idea correcta de la noticia, sin embargo, no logró escribirla bajo la estructura gramatical adecuada.

Ejemplo: “Yo veo es noticia cosas calle, robar persona sospechosos ciudad peligrosa a todos atención ciudad policía ayudó aguantó falta persona uno castigo ya bien” (vi en la noticia que en la calle robaron a unas personas, la ciudad es peligrosa, un policía ayudó y los castigó, ahora todo está bien).

Ante ello podemos observar que hay omisión de algunos artículos y no se muestra una secuencia en las ideas que nos proporcione la coherencia que se requiere. Es importante mencionar que cuando se trata de oraciones, los alumnos pueden escribirlas tomando en cuenta la estructura correcta; no obstante, cuando se trata de textos breves los alumnos presentaron ciertas dificultades para poder hilar sus ideas y darles coherencia.

- Actividad 2. Cuento en LSM

La actividad se realizó con Héctor, Fernando y Gerardo, se les presentó el vídeo, teniendo pausas para hacer comentarios sobre lo que ocurría en el cuento; los alumnos estuvieron atentos y participando en la dinámica, al terminar se revisaron las respuestas, en las cuales pudimos observar que Fernando tuvo dificultad para expresar sus respuestas en español utilizando verbos en su forma simple. Por otra parte, Héctor mostró respuestas más claras, aunque presentó cierta dificultad con el uso de los verbos en sus diferentes tiempos.

Ejemplo: “Ya están enamorados juntos” o “Acelerado el corazón, porque estás enamorado”

Gerardo, mostró dificultad para poder explicar sus respuestas, ya que omitía algunos artículos y en algunas partes explicaba la historia de forma literal.

Ejemplo: “Historia sapo gritó contar a noche amanecer caminó salón muy triste, siento mal ya camino cena platicamos si verdad un problema tiene razón ya conejo veo qué razón un pienso un libro veo leo ya describió ya y tú siento un amor Sapo salta voy está bien” (Sapo se sentía triste y no sabía por qué, caminó para ver a conejo y platicar si en verdad tenía un problema, conejo leyó un libro y le dijo que lo que sentía era amor. Sapo le dijo que tenía razón y saltó gritando que estaba bien.)

Como podemos observar, Gerardo aún expresa sus ideas bajo la estructura de la LSM, sin embargo, en todo momento se le ayudó a realizar las correcciones necesarias para que de esta manera pudiera observar que faltaba en su texto para darle sentido y sobre todo identificar la estructura gramatical correcta.

Durante este segundo mes, aún sin poder realizar todas las actividades destinadas para todas las sesiones, debido a la contingencia sanitaria por la que atravesaba el país, se pudieron rescatar algunas de las dificultades y avances de los alumnos. Comenzaban a comprender un poco más la estructura de la gramática del español, poniéndola en práctica en producciones de textos breves, oraciones cortas, identificando cada elemento en textos, como noticias o cuentos, para de tal manera lograr una mejor comprensión del significado de cada oración. Así mismo, los alumnos lograron reconocer la importancia de conocer el significado de las palabras desconocidas de los textos, ya que, al comprender el significado, podía darle coherencia a lo leído, a su vez que lograban ampliar su vocabulario identificando ciertas palabras en otros textos.

2.11.2. Modalidad a distancia

Como se mencionó antes, debido a la situación sanitaria del país por el SARS CoV-2, y por disposición oficial de la Secretaría de Educación Pública, el 20 de marzo de 2020 se suspendieron clases de manera presencial tanto del nivel básico, como del medio superior y superior, con la finalidad de evitar la propagación del virus.

Por tal razón, se buscó una alternativa para darle continuidad al taller. Esta consistió en realizar ajustes a la planeación del taller (ver anexo 3, sesión 3), tomando como punto de partida los temas establecidos previamente. Se desarrollaron infografías concretas (ver anexo 7) con el tema del día, y se realizaron nuevas actividades que permitieron identificar los avances y dificultades de los alumnos. Esto se compartió de manera semanal por medio de un grupo de WhatsApp.

- Tarea 1. 24 de marzo

La actividad se realizó con la finalidad de que los alumnos repasaran el último tema que se explicó en la modalidad presencial, el cual fue “Artículos y preposiciones”. En dicha actividad los alumnos debían completar un texto breve con las preposiciones faltantes en los espacios en blanco; de igual manera, ellos debían buscar los artículos presentes en el texto y circularlos con color rojo. Es importante mencionar que dicha actividad se estableció de este modo, ya que durante la explicación del tema y las actividades realizadas aun estando en el aula, se identificó que los alumnos tenían cierta dificultad de identificar el uso de algunas preposiciones.

- Tarea 2. 31 de marzo

La actividad se estableció como repaso del tema: “Artículos”, revisado en las sesiones presenciales. Esta actividad fue pensada para que los alumnos identificaran tanto en cinco oraciones como en un texto corto, los artículos que faltaban y encontraran el uso correcto de cada uno. Así mismo, se pensó en seguir reforzando el tema de “Verbos”; se les pidió que, durante el ejercicio, con color rosa, identificaran los verbos que había en la tarea.

- Tarea 3. 21 de abril

Esta actividad constó de dos partes debido a que era el primer tema que se explicaría a distancia: “Pronombres personales”. Por ello, se diseñaron dos imágenes (ver anexo 8), las cuales, de manera breve, concisa y visual, ayudaran a comprender el tema. La primera de ellas explicaba para qué y cómo se usan los pronombres personales. La segunda contenía el tema “Verbos regulares”, en la cual, se explicaba, qué son, las diferentes terminaciones de los verbos y cómo éstos cambian de acuerdo con el pronombre que se usa. Para ello, la imagen complementaba la explicación con algunos ejemplos para que los alumnos pudieran identificar el cambio.

- Tarea 4. 28 de abril

La actividad retomó dos temas importantes, “Verbos y Pronombres”; los verbos se encontraban en un rectángulo color verde, mientras que los pronombres en un rectángulo color rosa. Esta actividad se pensó, para que los alumnos fueran adentrándose en la escritura después de las actividades en la modalidad presencial. Por tanto, la actividad consistió en elegir un verbo y encontrar el pronombre correspondiente, para así realizar una oración que permitiera hacer uso de ambos elementos.

- Tarea 5. 5 de mayo

Esta actividad se presentó en dos partes, la primera de ellas consistía en que los alumnos identificaran los verbos y sus respectivos tiempos; para ello se mostraban dos columnas, la primera contenía verbos en presente, la segunda contenía verbos en pasado y futuro. La indicación era que los alumnos debían unir las columnas, es decir, el verbo en presente con su respectivo par, el cual podría ser un verbo en pasado o futuro. Una vez unidas las columnas, los alumnos debían subrayar con color morado los verbos en pasado y con color amarillo, los verbos en futuro. Esta actividad se diseñó de tal manera que pudiéramos identificar si los alumnos reconocían los verbos y los tiempos en los que estaban escritos.

Como segunda parte de la actividad se presentaron cinco oraciones, cuyos elementos se encontraban en desorden. La indicación era que los alumnos debían ordenarlas. La finalidad del presente ejercicio fue que, mediante las oraciones ordenadas de los alumnos, pudiéramos identificar si presentan avances en la estructura gramatical del español, así como qué posibles

áreas de oportunidad presentaban. Consideramos, asimismo, el presente ejercicio como una fuente de comparación, para identificar si seguían basándose en la estructura gramatical de la LSM.

- Tarea 6. 12 de mayo

La penúltima actividad que se realizó fue una historia desarrollada en LSM, para la cual se plantearon tres preguntas. Esto con la finalidad de identificar si los alumnos podían, en un primer momento, comprender las preguntas en español y, en un segundo momento, identificar si habían desarrollado una transcripción de sus ideas comprendidas en LSM a la estructura gramatical del español. La tercera pregunta se propuso con el objetivo de conocer cómo los alumnos, con base en la historia, podían contar algo de sí mismos de forma escrita, utilizando lo antes aprendido.

- Tarea 7. 19 de mayo

En esta actividad se enviaron dos imágenes, las cuales mostraban partes de un cómic. La indicación era que los alumnos debían escribir en las viñetas su propia historia partiendo de las imágenes que se mostraban. Dicha actividad se llevó a cabo, con la finalidad de que los alumnos tuvieran una manera creativa y llamativa de escribir. Asimismo, por medio de ella, se pretendía identificar si los alumnos utilizaban diferentes elementos de la estructura gramatical del español y a la vez si otorgaban coherencia y sentido a las oraciones hasta crear una historia.

2.11.2.1. Análisis de la modalidad a distancia

Como ya se mencionó, cada una de las tareas fue diseñada con la finalidad de fortalecer los aprendizajes de los alumnos. Las actividades previamente establecidas, tuvieron adecuaciones dada la situación sanitaria del país, por tanto, se tomaron en cuenta los temas a trabajar y para ello se realizaron infografías en las cuales se describía de manera puntal los contenidos, acompañadas de actividades que acercaban a los estudiantes a la adquisición del aprendizaje esperado. Empero, debido a la situación sanitaria del país y a todo lo que esta conlleva respecto al entorno social, económico y personal de los alumnos; la respuesta ante

la modalidad a distancia no fue la esperada, hablando con la responsable pudimos conocer un poco la situación de algunos de los alumnos y cómo es que sus prioridades tuvieron que cambiar debido a la pandemia. A pesar de ello, mostraremos los avances de los alumnos, con base en las tareas recibidas.

- Tarea 1

En esta primera tarea, solamente 3 de 5 alumnos realizaron la actividad, con estas tareas recabadas, se realizó un análisis de los avances de los alumnos, se observó que solamente Héctor logró identificar adecuadamente todos los usos de las preposiciones, de acuerdo con lo que se presentaba en la lectura; los otros dos alumnos, Gerardo y Fernando, se enfrentaron a dificultades para lograr comprender algunas preposiciones como: *contra, entre, ante, sobre*. Sin embargo, el tema de las preposiciones, desde el comienzo fue un tema complejo, debido al significado de cada preposición, aun encontrando estas dificultades, lograron identificar preposiciones como: *desde, hasta, para, a*.

- Tarea 2

La segunda tarea fue realizada por Gerardo, Fernando y Karla, con estas tareas pudimos observar que los tres alumnos pudieron identificar el uso correcto de los artículos; no obstante, al momento de usar “las” y “los”, los tres presentan errores similares.

Por ejemplo: *“En los fuentes no había agua”* o *“Los calles ahora están desiertas”*.

- Tarea 3

En esta tercera tarea, la respuesta de Karla, Fernando y Gerardo había sido constante y con ellas pudimos observar diversos puntos; primero que Gerardo logra identificar el uso de los pronombres “tú, él y ustedes”, sin embargo, al momento de usar el pronombre “ellos” presentaron una confusión con el pronombre “yo” y “tú” respectivamente, ya que en dos ejercicios escribió:

“Yo cuentan un cuento” y *“Yo haces el trabajo”*.

Por otra parte, Fernando mostró dificultad en usar los pronombres “yo” y “él”,

Por ejemplo: *“Yo maneja un coche”*.

Por último, Karla muestra más claridad en el uso de los pronombres.

Sin embargo, aún presentaron dificultad en la conjugación correcta de los verbos de acuerdo con el pronombre que se menciona.

- Tarea 4

A partir de esta tarea, los envíos comenzaron a disminuir, recibiendo solamente tareas de Gerardo y Karla.

Gerardo en esta actividad, pudo identificar algunos verbos en presente y logró hacer oraciones adecuadas, aunque presentó dificultades para encontrar el orden correcto de los complementos que utiliza en la oración.

Por ejemplo: *“Ellos corren ejercicio a fuerte”*.

También, aún presenta dificultades para utilizar los verbos de acuerdo con los pronombres.

Por ejemplo: *“Ustedes cocino un taco”*.

Mientras que Karla, identificó los verbos adecuados para cada pronombre, así también, identificó el verbo en su forma simple de cada oración, es decir, cada que escribía una oración en seguida ponía:

*“Ellos beben [...] _____ **Beber**”*.

Sin embargo, aún presentó dificultad para encontrar el orden adecuado para escribir el complemento de cada oración, pues esa parte la describe bajo la estructura de la LSM.

Por ejemplo: *“Ellos beben refresco la cena familiar”*.

- Tarea 5

Es importante mencionar que, a partir de este momento, sólo se recibieron las tareas de Gerardo, quien muestra gran claridad en los verbos y sus tiempos; empero, no concluyó la actividad subrayando los verbos en futuro con morado y en pasado con amarillo. Por otra parte,

al momento de ordenar las oraciones, muestra coherencia y sobre todo una correcta estructura, pese a ello había confusión con una de las oraciones, ya que escribió:

“Mi papá viaje a la playa con mi tío”.

Cabe mencionar que, a pesar de ello, pudimos observar que Gerardo comprendió como se deben estructurar las oraciones para darles sentido y coherencia.

- Tarea 6

En esta actividad, Gerardo comprendió la historia mostrada en el vídeo, sin embargo, en la elaboración de las respuestas se enfocó más en plasmar como lo comprendió en LSM, omitiendo la estructura del español; sus oraciones no contaban con una estructura correcta, de acuerdo con los elementos mencionados en las sesiones.

Así también, en la pregunta respecto a un talento de ellos mismos, Gerardo no logró identificar el significado de la pregunta, por lo que respondió algo respecto a la misma historia del vídeo. Esto nos muestra que ante ejercicios en los que puede escribir de forma libre, es decir, plasmar sus ideas en español, sin tener una guía u opciones para elegir, se le dificulta hacer una redacción adecuada y acomodar los distintos elementos del español.

- Tarea 7

En esta actividad, Gerardo mostró gran iniciativa y creatividad al dibujar él mismo las viñetas del cómic y agregar más de ellas a su historia. Pudimos observar que Gerardo ya comprende cómo dar a entender sus ideas escribiendo frases cortas con coherencia y orden, sin embargo, aún presenta algunas áreas de oportunidad al momento de querer escribir textos más largos.

Es importante mencionar que Gerardo en todo momento estuvo en contacto, preguntando gran variedad de palabras y dando seguimiento al glosario que se implementó desde el inicio del taller; Gerardo utilizó algunas de estas palabras en las tareas y actividades. Con ello podríamos mencionar que el uso del glosario fue favorable, ya que ayudó a ampliar el vocabulario y, sobre todo, a que Gerardo comprendiera el uso de dichas palabras y el sentido que podrían darle a los textos.

3. Resultados

A continuación, se muestra una síntesis de los resultados vertidos en el presente informe. Con el fin de organizar mejor la información mencionaremos los objetivos establecidos previo la intervención llevada a cabo.

Objetivo general

Que los alumnos aprendan elementos de la gramática del español escrito como segunda lengua, tales como, *verbos, preposiciones, artículos y pronombres*; con base en actividades de la vida diaria y partiendo de su experiencia en la Lengua de Señas Mexicana, para desarrollar otro medio de comunicación y acceso a la información.

Objetivos específicos

Que los alumnos:

- Reconozcan la diferencia entre la gramática del español escrito y la gramática de la Lengua de Señas.
- Identifiquen y utilicen las conjugaciones adecuadas de los verbos en español.
- Reconozcan la importancia del español escrito y su uso social.

La presentación se inicia con los principales logros de los alumnos y, posteriormente explicar cuáles factores pudieron influir tanto en la consecución de ese logro, como aquellos aspectos que no se alcanzaron.

Al inicio del taller, los alumnos contaban con ciertos conocimientos sobre los elementos de la gramática del español, sin embargo, es importante enfatizar que sus conocimientos previos formaron parte fundamental para que pudieran transformarlos en un conocimiento más concreto, el cual, les permitiera realizar lecturas y producir escritos cortos.

Sin embargo, una deficiencia con este objetivo fue que al final de la intervención, no se logró que comprendieran en su totalidad el correcto uso de cada uno de estos elementos en la producción de textos.

Previo al taller, los alumnos tenían una escritura basada en la gramática de la Lengua de Señas, omitían los elementos que conforman una adecuada escritura del español. Posterior al

taller, los alumnos lograron un aprendizaje general de la escritura del español y las diferencias entre ambas lenguas; asimilaron las diferentes partes de la gramática del español, lo que les permitió identificar elementos como *verbos y sus tiempos, artículos y preposiciones*, en los textos vistos en las sesiones.

Una limitante de lograr completamente este objetivo, fue que su día a día se desarrolla en su totalidad bajo su primera lengua, es decir, la LSM, lo cual involucra tener un constante contacto con la gramática que ésta establece, es por ello, que al tener una enseñanza de una segunda lengua como lo fue el español escrito y debido a la complejidad que éste involucra tomando como referencia las grandes diferencias que existen entre ambas, es importante considerar que se requiere un seguimiento constante para ir vinculando ambas lenguas y sobre todo que los alumnos comprendan de forma paulatina todos los elementos y su correcto uso en el español escrito.

En relación con el reconocimiento y comprensión de la importancia del español escrito y su uso social, es relevante mencionar que lo importante en este objetivo fue la idea que los alumnos tenían sobre el español. Previo al taller se observó renuencia hacia el aprendizaje del mismo. Su opinión era que se trataba de algo complicado e inservible. Por ello, en un primer momento se consideró de suma importancia explicar a los alumnos las grandes ventajas y, sobre todo, el uso social que el español escrito posee.

Al concluir el taller, los alumnos comprendieron la importancia de aprenderlo y, sobre todo, lograron conocer que hay diversas maneras de poder aplicarlo en su día a día, así como ciertas estrategias que los pueden ayudar cuando no logren comprender ciertas ideas presentes en escritos formales e informales.

Así mismo, al ir interactuando y trabajando en las sesiones, nos hizo suponer que los alumnos pudieron conocer el impacto que el español podía generar para el logro de cada una de sus metas, ya sea en el ámbito académico, profesional o personal. Esto se observó durante algunas sesiones en las que los alumnos comentaban sus metas o planes a largo plazo, identificando que el español escrito ayuda a realizar trámites, como la elaboración de una solicitud de empleo, llenado de formatos escolares o laborales, y diversos procesos de la vida diaria.

A manera de integración, se muestra en la siguiente tabla los logros alcanzados de cada alumno tomando en cuenta el desempeño en el taller y las actividades realizadas:

Nombre	Aprendizajes alcanzados
Edgar	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica: la estructura de una oración, los elementos de la gramática del español, como verbos, sujeto, predicado.
Elizabeth	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica: algunas grafías de las letras en español, requiere ayuda para reconocer verbos y sujetos.
Fernando	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica: la estructura de la oración, los tiempos verbales en textos y oraciones, así como: verbos, sujeto, artículos, adjetivos, preposiciones y pronombres. - Es capaz de escribir oraciones cortas. - Es capaz de realizar una lectura breve y comprenderla. - Comprende la importancia del español escrito en su vida. - Comprende la diferencia gramatical de la LSM y el español.
Gerardo	<ul style="list-style-type: none"> Identifica: la estructura de la oración, en textos los elementos de la gramática del español como: verbos en sus diferentes tiempos, sujetos, artículos, adjetivos, preposiciones, pronombres. - Es capaz de escribir oraciones cortas. - Es capaz de realizar una lectura breve y comprenderla. - Comprende la diferencia entre la gramática de la LSM y el español. - Comprende la importancia del español escrito.
Héctor	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica: la estructura de la oración y hace uso de los elementos como: verbos, sujetos, artículos y adjetivos; los tiempos verbales en textos u oraciones. - Es capaz de utilizar los tiempos verbales en oraciones cortas. - Es capaz de producir textos breves con coherencia. - Es capaz de plantear sus ideas mediante textos breves. - Comprende la diferencia gramatical de la LSM y el español. - Comprende la importancia del español escrito. - Posee gran variedad de vocabulario.
Jerónimo	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica: la estructura de la oración, los tiempos verbales en textos u oraciones, en textos los elementos de la gramática del español como: verbos, sujetos, artículos, adjetivos, preposiciones. - Es capaz de escribir oraciones cortas. - Es capaz de realizar una lectura y comprenderla. - Es capaz de plantear sus ideas mediante textos breves. - Comprende la importancia del español escrito en su vida. - Comprende la diferencia gramatical de la LSM y el español. - Incrementó su conocimiento de vocabulario.
Karla	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica: la estructura de la oración, en textos los elementos de la gramática del español como: verbos, sujetos, artículos y los pronombres; algunas diferencias gramaticales de la LSM y el español.

Como se muestra en la tabla, la mayoría de los alumnos logró un aprendizaje respecto a los elementos: verbos, artículos, preposiciones, adjetivos, al tiempo que los usaban en producciones de oraciones o escritos cortos.

Sin embargo, un punto que no se logró en todos los casos fue el uso de los pronombres, ya que este tema se tocó durante la modalidad en línea, y como ya se explicó anteriormente, sólo tres alumnos continuaron en el taller.

4. Conclusiones

Con base en los resultados mencionados en la sección anterior, observamos que alcanzamos el objetivo general del taller, ya que durante las clases presenciales se fueron desarrollando actividades que fomentaron que los alumnos reforzaran o adquirieran los aprendizajes respecto a los elementos de la gramática del español.

Es importante mencionar, que, durante todas las sesiones, se privilegió la comunicación por medio de la Lengua de Señas, ya que para nosotras fue de suma importancia que los alumnos comprendieran que ambas lenguas son valiosas, que aprender español como segunda lengua, no significa desprenderse de su primera lengua. Sin embargo, una de las grandes limitantes para lograr en su totalidad los objetivos planteados fue la modalidad a distancia, dado que tuvimos que adecuar las actividades a tareas escritas, lo cual generó que se obtuviera menor respuesta, aunado a que toda la información y resolución de dudas se dieron de manera escrita.

Con base en esta idea, consideramos esencial que el Psicólogo Educativo desarrolle habilidades que le permitan incluir a los alumnos con alguna discapacidad, en este caso, al trabajar con alumnos con Discapacidad Auditiva. Así mismo, creemos fundamental podernos comunicar por medio de su lengua, ya que como hemos visto a lo largo del presente escrito, la LSM tiene una historia social y cultural, pero, sobre todo, es relevante resaltar la importancia que tiene para la comunidad Sorda.

Por tanto, nuestro papel como Psicólogas Educativas en el diseño y la implementación del taller, no sólo se limitó a poner en marcha conocimientos propios de la carrera, sino que se requirió hacer uso de nuestro conocimiento sobre la LSM, la comunidad Sorda, su riqueza lingüística y, en particular nuestro interés por aportar en la generación de una sociedad más abierta e incluyente, en la que cada vez exista mayor reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad.

Consideramos de suma importancia, también, que todos los integrantes de la comunidad escolar y extraescolar conozcan más sobre el tema, ya que la comunidad Sorda ha sido invisibilizada durante mucho tiempo, debido a la gran barrera de comunicación que colocamos al desconocer su lengua. Pensamos, que trabajar en esta línea es una excelente vía para poder comenzar con una verdadera inclusión.

Respecto al Modelo Bilingüe–Bicultural, nos percatamos que es eficaz y por ello es de suma importancia que se lleve a cabo en la enseñanza de alumnos Sordos, ya que este genera un aprendizaje significativo, al reconocer y privilegiar los conocimientos previos obtenidos gracias a su primera lengua, la LSM. Mediante el uso de ese modelo, se fomenta una accesibilidad lingüística tanto en el contexto educativo como en el núcleo familiar y, además, un interés mayor por desarrollar una comunicación eficaz promoviendo la participación en la sociedad.

Gracias a que el taller fue diseñado bajo el Modelo Bilingüe–Bicultural se logró que los alumnos reconocieran sus propias capacidades y habilidades para lograr un aprendizaje de una segunda lengua, y de esta manera cambiar su mentalidad respecto a la misma, identificando de esta manera los diferentes elementos que la conforman y reconociendo su funcionalidad comunicativa.

Respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad a distancia, consideramos que es el inicio de un gran reto para lograr de manera eficaz la construcción de los aprendizajes esperados en la población Sorda, debido a que, como se ha reiterado en el presente escrito, la LSM es para muchos Sordos, su lengua natural. Así, al tener que trasladar el taller a una modalidad a distancia, se creó una barrera de comunicación, limitando de manera significativa tanto la enseñanza como el aprendizaje; una condición ineludible fue que todas las actividades se establecieron única y estrictamente de manera escrita y asincrónica; lo anterior por motivos de privacidad que el mismo centro delimitó, además de los distintos cambios en el contexto cotidiano de los alumnos ocasionados por la situación sanitaria del país. Por estas razones, consideramos que para que la modalidad a distancia sea eficaz con la población Sorda, es indispensable tener presente en todo momento que la enseñanza debe partir, basarse y apoyarse en la LSM, desarrollando espacios virtuales en donde profesor y alumnos puedan visualizarse y comunicarse en tiempo real, haciendo uso de ambas lenguas.

Así, desde nuestra perspectiva, al implementar el taller se fomentó una visión real respecto a la interacción entre oyentes y Sordos, porque, si bien era importante enseñar español a los alumnos, era más relevante fomentar el español desde su lengua natural, la LSM, siempre adaptándonos a su lengua aún con la complejidad lingüística que implica. Acciones como esta fomentan el respeto y reconocimiento que la comunidad Sorda merece. A pesar de que contábamos con conocimiento sobre la Lengua de Señas, siempre nos vimos como pares en el proceso de enseñanza–aprendizaje. De este modo, mediante la interacción y gracias a que nos hicieron formar parte de su comunidad, ellos aprendían de nosotras español y nosotras aprendíamos y reforzábamos nuestro conocimiento de la LSM. Aun cuando su grupo de

pertenencia es reservado debido a la discriminación por parte de personas oyentes a lo largo de su vida, nos sentimos agradecidas y con ganas de seguir fomentando una sociedad que sea usuaria de la LSM con el fin de eliminar barreras comunicativas y sociales que hoy existen.

Referencias

- Azorín, C; Arnaiz, P; y Maquilón, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=126785749&lang=es&site=ehost-live>
- Burad, V. (2008). *El Congreso de Milán y su efecto dominó en la República Argentina. Aproximación a algunos hechos relacionados con la comunidad sorda argentina*. Recuperado de: https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Burad_V_Congreso_Milan_efecto_domino_Argentina_2008_1.pdf
- Cruz, M. (2008). La Lengua de señas mexicana y... La educación del sordo en un modelo bilingüe intercultural. *Ethos Educativo*, 41, 181-192.
- Cruz, M. (2008). *Gramática de la lengua de señas mexicana*. (Tesis de doctorado. Colegio de México. México). Recuperada de: https://www.academia.edu/23925676/Miroslava_Cruz_Aldrete_Tesis
- Diario Oficial de la Federación. (2010). Acuerdo número 573. México, Ciudad de México. Obtenido de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5173113&fecha=30/12/2010
- Diario Oficial de la Federación. (2011). Ley General para la inclusión de las Personas con Discapacidad. México, Ciudad de México. Obtenido de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf
- Domínguez, A.B. y Baixeras, P.A. (2004). Las personas sordas: Un enfoque multidimensional. En: A. B. Domínguez Gutiérrez y P. A. Baixeras. (ed.). *La educación de los alumnos sordos hoy*. (pp. 21-36). Málaga: Ediciones Aljibe.

- Domínguez, A.B. y Baixeras, P.A. (2004). La lengua de signos en la educación de los alumnos sordos. En: A. B. Domínguez Gutiérrez y P. A. Baixeras. (Eds.). *La educación de los alumnos sordos hoy*. (pp. 37-41). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Hernández, L. D., Uribe, S., Lara, A.M., de la Sancha, R. y Martínez, E. (2009). *La logogenia. Una alternativa en la educación bilingüe de niños y adolescentes sordos*. México: Instituto Hidalguense de Educación.
- Juárez, J.M., Comboni, S. y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41-83. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100003&lng=es&tlng=es
- Lissi, M.R., Svartholm, K. y González, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 299-320.
- Macchi, M., Veinberg, S., (2005). *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Marchesi, A. (1998). La educación del niño sordo: Historia de una controversia. En A. Marchesi. (Ed.). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Perspectivas educativas*. (pp. 177-185). Madrid: Alianza Psicología.
- Obregón, M. (2011). *Una experiencia de construcción de un modelo bilingüe de enseñanza para niños sordos en la Ciudad de México*. Obtenido de: Cultura sorda: <https://cultura-sorda.org/modelo-bilingue-sordos-mexico/>

Organizaciones del sistema de las Naciones Unidas. (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York-Ginebra. Obtenido de: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf

Perez, S. G. y Angulo, V. R. (2016). *Estrategias y métodos de apoyo educativo en el hogar de estudiantes sordos*. (Tesis de licenciatura. Universidad Austral de Chile. Chile).

Romero, S. y García, I. (2013). *Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva*. *Revista de Educación Inclusiva*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752911>

Ruiz, N. (2015). El niño sordo en el aula ordinaria. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(2), 19-32.

Sánchez, P. (abril de 2004). *La Transformación de los Servicios de Educación Especial en México*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Recuperado de: https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Educacion_especial_Mexico_SEP-DF.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía – Cuaderno 2: Atención Educativa de alumnos y alumnas con Discapacidad Auditiva*. México: Secretaría de Educación Pública.

Anexos

Anexo 1

Evaluación inicial de lectura y escritura

Nombre: _____

1. Escribe el nombre que corresponde a cada imagen.



2. Escribe una oración relacionada con cada imagen.









3. Escribe el nombre del producto que el asesor te mostrará a continuación: *

- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____
- e. _____

4. Dictado de palabras ⁴

- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____
- e. _____

5. Dictado de oraciones⁵

- a. _____

- b. _____

⁴ A. Intercambiar. B. Trabajar. C. Preguntar. D. Dibujar. E. Aprender

⁵ A. La familia se reúne en la fiesta de año nuevo.

B. En el museo de Morelia hay artesanías de vidrio, madera, piedra y barro.

C. El domingo pasado fui al bautizo de mi sobrino.

D. Dentro de poco tiempo, el maestro de matemáticas se irá a Puerto Vallarta.

E. Benito Juárez firmó el decreto para la construcción de la escuela de Sordos.



- c. _____
- d. _____
- e. _____

6. Dictado ⁶

7. Escribe libre hacer “Día de Muertos”⁷

⁶ En el presente apartado, se mostró un video en donde se llevaba a cabo una discusión entre 3 personas Sordas respecto a el método de ahorro en los jóvenes Sordos y cómo se ha popularizado el uso de la Lengua de Señas Internacional, por tanto, los alumnos debían transcribir lo visto en LSM a español.

⁷ Dicha indicación se estableció de tal manera a petición de la responsable, para que de esta manera los alumnos comprendieran de mejor manera las instrucciones.

* Imágenes inciso 3



a.



d.



b.



c.



e.

Anexo 2

<p>Taller: “Señando y escribiendo”</p> <p>Planeación Febrero</p>	
<p>Objetivo general: Aprender elementos de la gramática del español escrito como segunda lengua, con base en su experiencia en la Lengua de Señas Mexicana, para tener otro medio de comunicación y acceso a la información.</p>	
<p>Objetivos específicos:</p> <p>Que el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconozcan la diferencia entre la gramática del español escrito y la gramática de la Lengua de Señas - Identifiquen y utilicen las conjugaciones adecuadas de los verbos en español. - Reconozcan la importancia del español escrito y su uso social. 	
Temas:	<p>Gramática de la Lengua de Señas Mexicana, gramática del español, diferencia entre LSM y español escrito, partes de un enunciado, conjugaciones de verbos.</p>
<p>Recursos: Pizarrón, plumones, hojas de color, imanes, alfabeto móvil, ruleta, periódicos o revistas.</p>	
<p>Tiempo: 3 meses, 4 sesiones mensuales.</p> <p>Grupo 1: 16 sesiones de 2 horas.</p> <p>Grupo 2: 15 sesiones de 2 horas.</p>	

Sesión 1		
Inicio	Desarrollo	Cierre
<p>Plática de introducción al taller. En esta plática se solicitan ideas y comentarios de los alumnos respecto al español y su importancia. Posteriormente se explica por qué se debe aprender el español como segunda lengua para favorecer su desarrollo lingüístico y su acceso a la información.</p> <p>Con la finalidad de que los alumnos se interesen en seguir aprendiendo la lengua escrita, vinculándola con su lengua natural.</p>	<p>Actividad 1: “De LSM al Español” Se pide a los alumnos que señen una oración, posteriormente deberán escribirla en el pizarrón. Se analiza la diferencia de la gramática de la LSM y la del español. Se dice el nombre de cada una de las partes que conforma una oración.</p>	<p>Actividad 2: “Construyendo oraciones” De forma aleatoria se pegan tarjetas de diferentes colores en el pizarrón, las cuales contienen las partes de una oración: Sujeto, verbo y predicado. Las tarjetas de los artículos y las preposiciones están en un mismo color. Se pide a los alumnos que analicen las tarjetas y posteriormente se acerquen al pizarrón a crear una oración, de la que identifican sujeto, verbo y predicado.</p>
<p>Para finalizar se explica de manera general, qué se realizará en el taller, es decir: Objetivos Duración Actividades Importancia de la cooperación Dudas</p>		

Sesión 2		
Inicio	Desarrollo	Cierre
<p>Se comienza recuperando los aprendizajes de la sesión anterior, para identificar en qué aspectos se deben precisar las siguientes actividades. Se resuelven las dudas que los alumnos indiquen para dar paso a las actividades del día.</p>	<p>- Actividad 2: “Acción y oración” Se presentan diferentes imágenes de acciones, de las cuales los alumnos tendrán que escribir una oración de acuerdo con lo que se observa en cada imagen.⁸</p>	<p>- Actividad 3: “De las manos al español” Se forman dos grupos, uno utiliza la LSM y el segundo usa el español. Se pide que el grupo “LSM” señale una oración, la cual debe escribir el otro grupo respetando la gramática del español. Una vez terminada la ronda, se invertirán los grupos.</p>
<p>- Actividad 1: “De la palabra a la oración” Se les proporciona a los alumnos un alfabeto móvil, se da la instrucción de que cada uno forme una palabra. Utilizando las tarjetas anteriores, se forma una oración con la palabra formada. La oración puede ser coherente o no, esto permite poder enfatizar la diferencia entre ambas gramáticas. De manera grupal se analiza la oración, para agregar, quitar o reordenar las partes que la componen.</p>		<p>Entre todos revisan y determinan si está escrita correctamente, cuáles son las fallas y se corrige.</p>

⁸ Esta actividad se realizó en la sesión 3 debido a falta de recursos tecnológicos, asimismo la instrucción se complementó con el tema de artículos y adjetivos.

Sesión 3		
Inicio	Desarrollo	Cierre
<p>Se comienza recuperando los aprendizajes de la sesión anterior, para identificar en qué aspectos se deben precisar las siguientes actividades.</p> <p>Se resuelven las dudas que los alumnos indiquen para dar paso a las actividades del día.</p> <p>La lección del día se comienza explicando qué es un artículo y adjetivo, cuándo se utilizan y las variaciones de acuerdo al sentido de la oración.</p>	<p>- Actividad 1: “Cuento”</p> <p>Se entrega a los alumnos un cuento, para identificar: sujeto, verbo, predicado, utilizando diferentes colores y se explica por qué la elección de los colores.</p> <p>Posteriormente, se da la indicación de que elijan dos oraciones del cuento y realicen una nueva versión diferente, cambiando los sujetos, verbos y predicado.</p>	<p>- Actividad 2: “Tabla oraciones”⁹</p> <p>Se proyecta una tabla en el pizarrón, la cual está dividida en: Artículo, Sustantivo, Verbo, Adjetivo y Complemento.</p> <p>Se pide a los alumnos que nombren un sustantivo, el cual se escribe en el pizarrón, posteriormente se cuestiona al grupo sobre cuál es el artículo correcto a utilizar para ese sustantivo, así como algún adjetivo que se le atribuye y el complemento de la oración.</p> <p>Si en un primer inicio, el sustantivo está en singular, la siguiente instrucción será transformarlo a plural y observar qué es lo que cambia en la oración.</p>

⁹ Actividad para realizar en marzo debido a que se llevó a cabo la actividad de “Acción y oración”.

		Se puntualiza en las diferencias entre la LSM y español en relación con el singular y plural.
Sesión 4¹⁰		
Inicio	Desarrollo	Cierre
<p>Se inicia con una actividad para despertar el interés de los alumnos a los nuevos temas de la sesión. Posteriormente se inician las actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad 1: “De la pluma a las manos” <p>A partir de las oraciones realizadas anteriormente, se eligen 4, y se les pide a los alumnos que traduzcan del español escrito a la LSM.</p> <p>En dado caso de que los alumnos tengan complicaciones, se da un momento para que la analicen y en</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad 2: “Ruleta” <p>Se pega en el pizarrón una ruleta, la cual contiene los títulos de cada parte de una oración: Sujeto, verbo, predicado, artículo, complemento, adjetivo, etc.</p> <p>Se pide a los alumnos de uno en uno, que giren la ruleta, para así obtener una parte de la oración que tendrán que escribir en el pizarrón (ejemplo: Sujeto: manzanas, verbo: son...).</p> <p>Una vez que cada uno escriba su parte, la oración estará completa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad 3: “Noticia y oración” <p>Se pide a los alumnos una sesión antes, que traigan una noticia o algún anuncio de revista o periódico.</p> <p>Se forman dos equipos, los alumnos buscan en el texto y eligen un enunciado para trabajar.</p> <p>Del enunciado, se identifican: sujeto, verbo, predicado y artículos, subrayándolos con el color correspondiente.</p> <p>Posteriormente se reconstruyen oraciones con las partes encontradas en cada texto, para hacer cambios en las noticias.</p>

¹⁰ Actividad 2 y 3 a realizar en la planeación de Marzo por falta de tiempo.

grupo encuentren la manera de realizar la traducción.	De manera grupal se pide que signen esa oración en LSM.	
---	---	--

Seguimiento	
Glosario	<p>Como parte de la actividad de seguimiento, se dan unos minutos antes de finalizar cada sesión para que los alumnos puedan externar sus dudas y las palabras que ellos consideren complejas respecto al significado y gramática.</p> <p>De esta manera se construirá en conjunto un glosario para que los alumnos puedan acceder a este cuándo lo necesiten.</p>
Evaluación Continua	<p>Se toma en cuenta el progreso de los alumnos por medio de su desarrollo en las actividades de cada sesión.</p> <p>Asimismo, se registra el avance y dificultades de los alumnos para atender las áreas de oportunidad que se presenten.</p>
Autoevaluación (mensual)	Cada mes los alumnos contestan una rúbrica en donde analizan el desarrollo de sus aprendizajes y las dificultades que han tenido a lo largo de las sesiones.

Anexo 3

<p>Taller: “Señando y escribiendo” Planeación Marzo</p>	
<p>Objetivo general: Aprender elementos de la gramática del español escrito como segunda lengua, con base en su experiencia en la Lengua de Señas Mexicana, para tener otro medio de comunicación y acceso a la información.</p>	
<p>Objetivos específicos: Que el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconozcan la diferencia entre la gramática del español escrito y la gramática de la Lengua de Señas - Identifiquen y utilicen las conjugaciones adecuadas de los verbos en español. - Reconozcan la importancia del español escrito y su uso social. 	
Temas:	<p>Gramática de la Lengua de Señas Mexicana, gramática del español, diferencia entre LSM y español escrito, partes de un enunciado, conjugaciones de verbos.</p>
<p>Recursos: Pizarrón, plumones, hojas de color, imanes, alfabeto móvil, ruleta, periódicos o revistas.</p>	
<p>Tiempo: 3 meses, 4 sesiones mensuales. Grupo 1: 15 sesiones de 2 horas. Grupo 2: 15 sesiones de 2 horas.</p>	

Sesión 1		
Inicio	Desarrollo	Cierre
<p>- Actividad 2: “Tabla oraciones”</p> <p>Se proyecta una tabla en el pizarrón, la cual está dividida en: Artículo, Sustantivo, Verbo, Adjetivo y Complemento.</p> <p>Se pide a los alumnos que nombren un sustantivo, el cual se escribe en el pizarrón, posteriormente se cuestiona al grupo sobre cuál es el artículo correcto para utilizar para ese sustantivo, así como algún adjetivo que se le atribuye y el complemento de la oración.</p> <p>Si en un primer inicio, el sustantivo está en singular, la siguiente instrucción será transformarlo a plural y observar qué es lo que cambia en la oración.</p> <p>Se puntualiza en las diferencias entre la LSM y español con relación al singular y plural.</p>	<p>- Actividad 2: “Ruleta”</p> <p>Se pega en el pizarrón una ruleta, la cual contiene los títulos de cada parte de una oración: Sujeto, verbo, predicado, artículo, complemento, adjetivo, etc.</p> <p>Se pide a los alumnos de uno en uno, que giren la ruleta, para así obtener una parte de la oración que tendrán que escribir en el pizarrón (ejemplo: Sujeto: manzanas, verbo: son...).</p> <p>Una vez que cada uno escriba su parte, la oración estará completa.</p> <p>De manera grupal se pide que signen esa oración en LSM.</p>	<p>- Glosario</p> <p>Cada sesión se concluye con la revisión de palabras que los alumnos no comprenden, ya sea de otras materias o exámenes, con la finalidad de explicarlas y dar seguimiento al listado.</p>

Sesión 2		
Inicio	Desarrollo	Cierre
<p>- Actividad 3: “Noticia y oración”¹¹</p> <p>Se pide a los alumnos una sesión antes, que traigan una noticia o algún anuncio de revista o periódico.</p> <p>Se pide a los alumnos que primero lean la noticia completa y posteriormente escriban en un párrafo lo que entendieron.</p> <p>Posteriormente se forman dos equipos, los alumnos buscan en el texto y eligen un enunciado para trabajar.</p> <p>Del enunciado, se identifican: sujeto, verbo, predicado y artículos, preposiciones, subrayándolos con el color correspondiente.</p> <p>Finalmente, se reconstruyen oraciones con las partes encontradas en cada texto, para hacer cambios en las noticias.</p>	<p>- Cuento en LSM</p> <p>Se explica a los alumnos que pongan atención al cuento que se muestra en video, el cual está en LSM.</p> <p>Durante el video se hacen pausas, para que los alumnos escriban ideas que consideren importantes.</p> <p>Posteriormente se pide que escriban el cuento en español de manera individual.</p> <p>Finalmente se pide que, en grupo, discutan lo que cada uno escribió, hasta que lleguen a un acuerdo y entre todos escriban el cuento final en el pizarrón, al terminar, se hacen correcciones.</p>	<p>- Glosario</p> <p>Cada sesión se concluye con la revisión de palabras que los alumnos no comprenden, ya sea de otras materias o exámenes, con la finalidad de explicarlas y dar seguimiento al listado.</p>
Sesión 3¹²		

¹¹ Dicha actividad se adecuó, ya que sólo se presentaron dos alumnos.

¹² Las actividades establecidas para esta sesión no se pudieron realizar debido a que por disposición oficial el Centro canceló asesorías por la situación sanitaria del país.

Inicio	Desarrollo	Cierre												
<p>- Pronombres Se explica el uso de los pronombres y como éstos influyen en el verbo.</p> <p>- Los verbos y sus conjugaciones Se explica que los verbos cambian de acuerdo con el tiempo (presente, pasado, futuro) y se resalta la terminación de las palabras con el cambio de tiempo de acuerdo con el uso de los pronombres. Se explican varios ejemplos para que quede más claro el tema (un ejemplo por pronombre, resaltando el uso del tiempo).</p>	<p>- ¿Cómo conjugo? Se proyecta una tabla, la cual tiene el listado de los pronombres del lado izquierdo y los verbos y sus tiempos (presente, pasado y futuro) en las siguientes columnas. Posteriormente se muestra un listado de verbos en infinitivo y se realiza un ejemplo con un verbo para que los alumnos comprendan y posteriormente se pide que ellos lo realicen.</p> <table data-bbox="779 771 1320 876"> <thead> <tr> <th></th> <th>Presente</th> <th>Pasado</th> <th>Futuro</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Yo</td> <td>Camino</td> <td>Caminé</td> <td>Caminaré</td> </tr> <tr> <td>Tú</td> <td>Caminas</td> <td>Caminaste</td> <td>Caminarás</td> </tr> </tbody> </table> <p>De esta manera continuando con todos los pronombres y hasta terminar el listado de verbos.</p>		Presente	Pasado	Futuro	Yo	Camino	Caminé	Caminaré	Tú	Caminas	Caminaste	Caminarás	<p>- Glosario Cada sesión se concluye con la revisión de palabras que los alumnos no comprenden, ya sea de otras materias o exámenes, con la finalidad de explicarlas y dar seguimiento al listado.</p>
	Presente	Pasado	Futuro											
Yo	Camino	Caminé	Caminaré											
Tú	Caminas	Caminaste	Caminarás											

Sesión 4		
Inicio	Desarrollo	Cierre
<p>- Juego del tiempo</p> <p>Se coloca 1 bote color verde con verbos en presente, los alumnos toman uno. Posteriormente se les proporciona a los alumnos una pelota, la cual deberán tirar hacia alguno de los 2 botes de diferente color, amarillo (para pasado) y azul (para futuro).</p> <p>Una vez que la pelota entre a uno de los botes, deben conjugar el verbo que sacaron anteriormente.</p> <p>Los verbos conjugados se escriben en una tabla en el pizarrón, al finalizar la actividad deben realizar oraciones utilizando los pronombres y los verbos que se conjugaron anteriormente.</p>	<p>- Completa el texto</p> <p>Se proporciona texto breve con partes en blanco a los alumnos, para que escriban la palabra que corresponde: artículos, pronombres, verbos conjugados, adjetivos y preposiciones.</p> <p>Se da tiempo para resolver y al finalizar, por turnos los alumnos pasan a escribir alguna de las partes faltantes. Una vez que se completa el texto, de manera grupal determinan si es correcto.</p>	<p>- Glosario</p> <p>Cada sesión se concluye con la revisión de palabras que los alumnos no comprenden, ya sea de otras materias o exámenes, con la finalidad de explicarlas y dar seguimiento al listado.</p>

Seguimiento	
Glosario	<p>Como parte de la actividad de seguimiento, se dan unos minutos antes de finalizar cada sesión para que los alumnos puedan externar sus dudas y las palabras que ellos consideren complejas respecto al significado y gramática.</p> <p>De esta manera se construirá en conjunto un glosario para que los alumnos puedan acceder a este cuándo lo necesiten.</p>

Evaluación Continua	<p>Se toma en cuenta el progreso de los alumnos por medio de su desarrollo en las actividades de cada sesión.</p> <p>Asimismo se registra el avance y dificultades de los alumnos para atender las áreas de oportunidad que se presenten.</p>
Autoevaluación (mensual)	<p>Cada mes los alumnos contestan una rúbrica en donde analizan el desarrollo de sus aprendizajes y las dificultades que han tenido a lo largo de las sesiones.</p>

Anexo 4



Anexo 5



Anexo 6





Tarea 1: 24 de marzo de 2020

Nombre: _____.

Instrucciones: Primero lee el siguiente texto, subraya las palabras que no entiendas y pregunta en el grupo su significado. Después coloca la palabra correcta en cada espacio, cuando termines circula con color rojo los artículos que encuentres.

Preposiciones	Artículos
Sobre, sin, bajo, a, ante, desde, con, para, entre, hacia, contra, hasta	Circula los artículos que encuentres con color rojo.

Ayer fuimos _____ la playa, paseamos _____ las palmeras y estuvimos _____ su sombra _____ otra gente. La luz golpeaba _____ nuestros lentes de sol _____ la arena. Durante el paseo nos sentamos en una banca vacía que había _____ las palmeras y descansamos un poco.

_____ el atardecer llegó _____ nosotros el aviso _____ solicitar precaución por el fuerte oleaje que se levantaría según las predicciones.

Y _____ poder bañarnos, nos quedamos viendo como _____ la playa golpeaba violentamente las olas una tras otra.



Tarea 2: 31 de marzo de 2020

Nombre: _____.

Instrucciones: Primero lee el siguiente texto, subraya las palabras que no entiendas y pregunta en el grupo su significado. Después coloca la palabra correcta en cada espacio, cuando termines circula con color rosa los verbos que encuentres.

Artículos
La, el, los, las, un, unos, unas.

1. Hay un libro encima de _____ mesa.
2. María está jugando en el jardín con _____ perro
3. _____ calles ahora están desiertas, no hay personas.
4. Ayer corrí por la mañana, en _____ noche me dolían mucho _____ pies.
5. En _____ fuentes no había agua.

Nos sentamos en _____ banco del parque para comer _____ bocadillos y fruta que llevábamos en _____ mochila azul.

Cuando estábamos comiendo _____ cerezas, vino _____ mariposa con _____ alas muy grandes y agarró _____ plátano que teníamos en _____ manta en el suelo.

Yo tomé _____ cereza y se la tiré. Le di con ella en _____ pata y con el susto soltó el plátano y voló veloz hasta _____ árboles cercanos.

Tarea 3: 21 de abril de 2020

Nombre: _____.

Instrucciones: Circula el pronombre correcto de las oraciones que se muestran a continuación. Recuerda **que los pronombres cambian dependiendo el verbo**.

1. _____ **vamos** al cine.
 - a) Nosotras
 - b) Ustedes
 - c) Ellos
2. _____ **tomas** agua.
 - a) Yo
 - b) Tú
 - c) Ella
3. _____ **juega** fútbol.
 - a) Ustedes
 - b) Tú
 - c) Él
4. _____ **corren** rápido.
 - a) Ustedes
 - b) Nosotros
 - c) Ellas
5. _____ **cuentan** un cuento.
 - a) Nosotros
 - b) Yo
 - c) Ellos
6. _____ **estudio** matemáticas.
 - a) Yo
 - b) Tú
 - c) Él
7. _____ **maneja** un coche.
 - a) Yo
 - b) Tú
 - c) Él
8. _____ **leemos** un libro.
 - a) Ustedes
 - b) Nosotros
 - c) Ellos
9. _____ **suben** a la montaña.
 - a) Nosotros
 - b) Ustedes
 - c) Ellos
10. _____ **haces** el trabajo.
 - a) Yo
 - b) Tú
 - c) Ustedes



Tarea 4: 28 de abril de 2020

Nombre: _____.

Instrucciones: Escribe 10 oraciones utilizando los siguientes verbos y pronombres mostrados.

Por ejemplo: Verbo: estudiar

Yo estudio para mi examen de mañana.

Verbos	Pronombres
Canto, escribimos, beben, irá, dibujas, nadan, corren, estudiamos, cocino, amas.	Yo, Tú, Él/Ella, Nosotros, Ustedes, Ellos/Ellas.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____



Tarea 5: 5 de mayo de 2020

Nombre: _____.

Instrucciones: Une con una línea los **verbos** en presente con su verbo en pasado o futuro. Recuerda que si tienes dudas puedes preguntar en el grupo y revisar la imagen que te enviamos.

- Con color **morado** subraya los verbos en **PASADO**.
- Con color **amarillo** subraya los verbos en **FUTURO**.

- | | |
|--------------|------------------|
| 1. Conocer | 1. Dibujé |
| 2. Correr | 2. Compraré |
| 3. Jugar | 3. Conocí |
| 4. Leer | 4. Aprenderé |
| 5. Comprar | 5. Hice |
| 6. Hacer | 6. Correré |
| 7. Comer | 7. Jugué |
| 8. Dibujar | 8. Leeré |
| 9. Viajar | 9. Busqué |
| 10. Aprender | 10. Viajaré |
| 11. Buscar | 11. Comí |



Instrucciones: Ordena las siguientes oraciones, mira el [ejemplo](#):

1. Fui con parque al en noche mis ayer primos la

Ayer en la noche fui al parque con mis primos

2. Con al mi fue hermana mi frutas mercado al mamá a comprar

3. Sábado el fue fiesta a la familia mí de primos mis

4. Playa a la viaje fue de mi papá con mi tío

5. Universidad estudia prima mi en la medicina



Tarea 6: 12 de mayo de 2020

Instrucciones: Vean el siguiente vídeo y después contesten las preguntas

Link: <https://www.facebook.com/373208356136654/posts/1674595982664545/>

Preguntas:

1. ¿De qué trató la historia?
2. ¿Qué fue lo que aprendiste de la historia?
3. ¿Qué talento tienes que necesite mucha práctica?

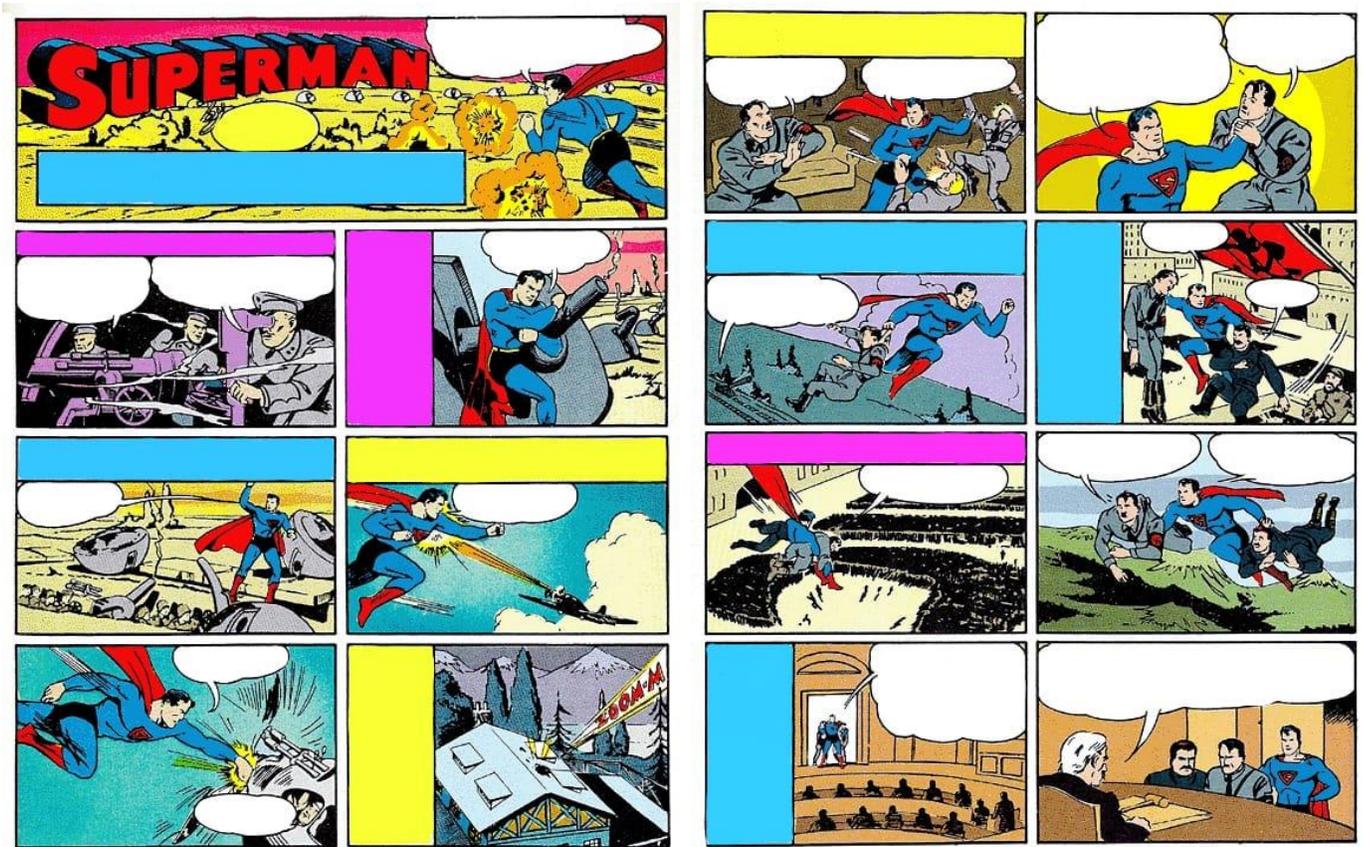
Tarea 7: 19-21 de mayo de 2020

Instrucciones:

1. Escribir diálogos en los cuadros para formar una historia. Vean las imágenes y piensen que historia quieren.

Diálogos: ideas que los personajes piensan o dicen.

2. Les enviaremos el jueves, la siguiente parte y deberán continuar y concluir la historia. Recuerden enviarnos sus dudas.



Anexo 8

Pronombres personales

¿PARA QUÉ SE USAN?

Los pronombres se usan cuando NO conocemos al **sujeto** o cuando ya mencionamos su nombre.

EJEMPLO

Juan juega fútbol, Juan es muy bueno.

Para no repetir el nombre 'Juan', usamos un pronombre.

Juan juega fútbol. **él** es muy bueno.

PRONOMBRES PERSONALES Y SUS USOS

Pronombres	Singular (pocos)	Pronombres	Plural (muchos)
Yo		Nosotros	
Tú		Ustedes	
El Ella	 	Ellos / ellas	

Primera persona	Es la persona que señala. Yo / Nosotros
Segunda persona	Es la persona que ve lo que se hace. Tú / Ustedes
Tercera persona	Es la persona de la que se habla. El o ella / ellos o ellas

Taller "Señando y escribiendo"

VERBOS REGULARES

¿QUÉ SON?

Los verbos tienen **comienzo** y **terminación**. Los verbos regulares cambian su terminación al conjugarse con los pronombres.

Comienzo
+
Terminación

Ejemplo: AM AR = AMAR

Verbos que terminan en -AR	
Yo	-o
Tú	-as
Ella/él	-a
Nosotros	-amos
Ustedes	-an
Ellos/ellas	-an

Verbos que terminan en -ER	
Yo	-o
Tú	-es
Ella/él	-e
Nosotros	-emos
Ustedes	-en
Ellos/ellas	-en

Verbos que terminan en -IR	
Yo	-o
Tú	-es
Ella/él	-e
Nosotros	-imos
Ustedes	-en
Ellos/ellas	-en

Ejemplo: Amar

Yo Amo

Tú Amas

Ella/él Ama

Nosotros Amamos

Ustedes Aman

Ellos/ellas Aman

Ejemplo: Comer

Yo Como

Tú Comes

Ella/él Come

Nosotros Comemos

Ustedes Comen

Ellos/ellas Comen

Ejemplo: Abrir

Yo Abro

Tú Abres

Ella/él Abre

Nosotros Abrimos

Ustedes Abren

Ellos/ellas Abren

Taller "Señando y escribiendo"