



UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
CAMPUS GUANAJUATO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS

**EXPERIENCIA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO
SEGUNDA LENGUA PARA NIÑOS CON DISCAPACIDAD
AUDITIVA**

**Trabajo de Ejercicio Profesional para la Obtención de Grado en
Licenciatura en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua**

PRESENTA

Gloria Estephania Moreno Yebra

Guanajuato, Gto., marzo del 2022

Directora:
Dra. Krisztina Zimányi

Lectoras:

Dra. Patricia Marie Anne Houde

Lic. Eva Krystel Ibarra Hernández

Mtra. Emily Adèle Marzin

RECONOCIMIENTOS

En primera instancia agradezco a Dios, por darme fuerza por culminar este esfuerzo en obtener uno de los anhelos más deseados en esta etapa.

Agradezco a mis padres Juana y Roberto, por el apoyo que me proveyeron al inicio y término de mi carrera, así como el esfuerzo y los valores que fueron mi soporte para no rendirme y seguir adelante, con y sin obstáculos.

Retribuyo a mi esposo Héctor, por la paciencia y el apeo motivador todos los días como parte de mi compañía, sosteniendo mi mano, para ayudarme a lograr mis objetivos.

A mi directora Dra. Krisztina Zimányi, quien me compartió sus conocimientos y por el tiempo brindado para alcanzar mi título universitario, quién día y noche, se encontró conmigo resistiendo todos mis errores, corrigiendo hasta el último desliz para ser un mejor elemento profesional.

Agradezco a la Mtra. Norma, docente de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, por el apoyo de mi tema, en ayudarme a buscar personas para el recurso de mi tema de titulación.

Por último, pero no por eso menos importante a todos mis docentes que fueron el complemento y enriquecimiento de la licenciatura y personas que fueron partícipes en este proyecto importante de mi trayectoria universitaria.

Sencillo no ha sido el proceso, pero gracias a las ganas de desarrollar mis conocimientos y dedicación a lo que me he regido, he logrado importantes objetivos como culminar el desarrollo de mi ejercicio profesional y obtener una afable titulación.

Gloria y honor al viejo relicario...

Himno de la Universidad de Guanajuato.



RESUMEN

Esta iniciativa de investigación-acción, es enfocada en analizar cómo la enseñanza de español como segunda lengua para niños con discapacidad auditiva puede generar importantes bases lingüísticas en los aprendientes, desarrollando nociones de vocabulario, como el significado de la palabra y la lengua escrita en un contexto inclusivo escolar.

Se aplicó una estrategia con base a técnicas, el cual se empleó con un grupo de cinco niños sordos entre otros hipoacúsicos de seis a diez años de edad, en una escuela especializada pública, así como de manera individual particular con un niño autista hipoacúsico de cinco años, con nivel escolarizado preescolar desde su casa.

En cuanto a la metodología, el tipo de investigación es aplicada, con un enfoque cualitativo, en el que involucra instrumentos como parte de una enseñanza didáctica, con la intención de probar un aprendizaje positivo, empleando el video, imagen, texto y audio, para determinar la variación en el desempeño lingüístico del uso de español (EL2), así como la lengua de señas (LSM).

Como instrumento de recolección de datos se utilizó el diario de reflexión como el registro de las clases impartidas, obteniendo las bases principales del análisis de aprendizaje-enseñanza. Durante este proceso, en el cual concurrieron fallas y logros en el lapso de mi práctica, puedo determinar que, poder lograr enseñar el español como segunda lengua (EL2), así como el uso de lengua de señas desde mi perspectiva de aprendizaje y la enseñanza que desempeño, relacionando experiencia obtenida como observadora y al mismo momento enriqueciendo toda aportación del ejercicio profesional que desempeño, logro aludir que fue un triunfo personal, considerando que al enfrentar una situación sin experiencia, el logro fue obtenido.

TABLA DE CONTENIDOS

Reconocimientos.....	i
Resumen.....	ii
Tabla de contenidos	iii
Capítulo 1: Introducción.....	1
1.1 Introducción	1
1.2 Descripción de proyecto.....	1
1.3 Motivación	2
1.4 Justificación	3
1.5 Sitios de práctica	3
1.6 Objetivos	5
1.7 Estructura del documento.....	5
Capítulo 2: Marco conceptual	6
2.1 Introducción	6
2.2 Discapacidad, déficit, inclusión y especial.....	6
2.3 Enseñanza a personas con discapacidad auditiva.....	11
2.4 Conclusión	16
Capítulo 3: Metodología.....	17
3.1 Introducción	17
3.2 Investigación-acción como herramienta de práctica reflexiva	17
3.3 Aplicación y registro de la práctica reflexiva.....	18
3.3.1 Intervención (técnicas).....	18
3.3.2 Observación y registro	20
3.4 Sitios de la práctica profesional y reflexión y perfil de los participantes.....	21
3.4.1 Práctica en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato	21
3.4.2 Práctica en el Centro de Atención Múltiple Manuel López Dávila, Guanajuato	22
3.5 Consideraciones éticas	23
3.6 Conclusión	24
Capítulo 4. Observación y apoyo de estrategias.....	25
4.1 Introducción	25
4.2 Objetivo de la práctica	25
4.3 Relación comunicativa	25

4.4 Adaptación y técnicas educativas	29
4.5 Conclusión	33
Capítulo 5: Técnicas de enseñanza-aprendizaje aplicadas en sesión particular	34
5.1 Introducción	34
5.2 Técnica 1: Texto.....	34
5.3 Técnica 2: Imágenes	37
5.4 Técnica 3: Video	41
5.5 Técnica 4: Música	44
5.6 Conclusión	47
Capítulo 6: Reflexiones finales	48
Anexo 1- Constancia aportadora de clases en la BECENOG.....	55
Anexo 2 - Carta de consentimiento.....	56
Anexo 3 - Carta de asentimiento.....	58

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1 Introducción

En México la discapacidad auditiva es un problema social y educacional. La condición puede resultar de una enfermedad, causas genéticas o que se van adquiriendo mediante la edad. Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI) en el 2020, el promedio mínimo de personas con discapacidad auditiva del 100% de la población total mexicana, el 15% son sordos. Con base en lo anterior, según estadísticas publicadas en el periódico “El Universal” (Buendía, 2017), se determina que en el país existen 2.4 millones de mexicanos sordos, de los cuales 84 mil 957 son menores de 14 años. Entonces, se determina que el 64% asiste a la escuela especializada, con lo que se cuenta con una institución pública experta, Centro de Atención Múltiple (CAM), de manera nacional para atención de personas con discapacidad auditiva sin importar una edad específica.

El promedio de personas con discapacidad auditiva es de 1.8% de la población mexicana total. Esto es significativo, dado que existen pocas escuelas públicas de nivel básico que tienen como especialidad el trato con la discapacidad auditiva y entre estas, simplemente pocas consideran el control de emociones y el contexto de la escasa inclusión en el entorno de la vida real, pero dentro de un entorno escolar “normal”, es decir, no especializado. En cuanto a este ejercicio profesional, busca una forma de poder incluir a los niños en su educación básica en un entorno equitativo con los demás niños que no sufren esta discapacidad. De esta manera, la escuela especializada no será su única opción de participar en los procesos de enseñanza-aprendizaje y podrán llevar una vida rutinaria. Por medio del uso de mi estrategia, se espera que la experiencia sea enriquecedora y ayude a los niños en su aprendizaje, dado que la propuesta es similar a la adquisición de una segunda lengua (L2) de forma oral, considerando las diferencias de los enfoques de aprendizaje y enseñanza de (educación especial) y el español como EL2.

1.2 Descripción de proyecto

En este trabajo se analizó e investigó sobre el aprendizaje de una segunda lengua en niños con discapacidad auditiva, con el fin de saber de qué manera se pueden aplicar las técnicas pedagógicas, antes mencionadas, con la ayuda de materiales o metodologías que puedan coadyuvar en el proceso de aprendizaje del educando. Así mismo, dentro del trabajo, se

busca acoplar algunas estrategias de la enseñanza del profesor, tomando en cuenta que la investigadora no utilizó la lengua de señas como lengua materna de los aprendices, se contempló un medio, para que la investigadora, se sintiera conectada en el enfoque comunicativo de la vida real de los alumnos del entorno escolar con dicha discapacidad. Se espera que este trabajo impacte de forma positiva en el entorno del profesor en el momento de enfrentarse con una situación poco común, dentro del salón de clases.

El ejercicio se llevó a cabo en dos contextos. En el primer momento, en una escuela pública como ambiente escolar, dentro de un salón de clases con niños sordos. Mediante las metodologías o estrategias como lo puede ser la utilidad de material didáctico, cosas u objetos tangible o palpable, imágenes como apoyo visual y otros como ayuda tanto para el profesor y el alumnado. En este entorno era fundamental la motivación y la confianza que el profesor podía transmitir a su alumnado dentro la enseñanza y el proceso de aprendizaje de los alumnos. En el segundo caso, impartí clases particulares de forma presencial con un niño autista hipoacúsico de cinco años de preescolar, empleando material didáctico visible y perceptible, así mismo el uso de las técnicas (imagen, video, audio, texto) relacionándolo en su entorno real, concretamente, su comida, su rutina diaria, sus juguetes, entre otros.

1.3 Motivación

La discapacidad auditiva siempre me ha causado un interés social, pues es muy atrayente cómo el aprendizaje se va desarrollando mediante el proceso de la etapa de necesidades de interacción, contemplado la niñez como el principio del desarrollo de creencias, cognitivo y de formas de expresión, así como la comunicación en el entorno familiar y social. Me ha fascinado que, en el aprendizaje de una lengua materna, en el caso de personas con discapacidad auditiva, la lengua de señas es una herramienta de comunicación e interacción principalmente con el dominio de mover las manos con el fin de relacionarse o comunicarse, es muy interesante cómo desde niños comienzan a tener esa responsabilidad de conectarse con el mundo a aprender todo lo que les rodea, como a cualquier otro niño. Desafortunadamente, en la educación básica no funciona para la adquisición esencial de conocimientos, el que los niños con discapacidad auditiva no cuentan con una lengua en común con su entorno, de acuerdo a lo que he observado en la comunicación con niños oyentes es un conflicto social para jugar o comunicarse. Es por ello que el español como

EL2 en lengua escrita o visual, sea un apoyo que permita una enseñanza concisa, de conectar con el entorno escolar sin ser excluidos del mundo oyente, para el cual, el tema se desarrollará en la siguiente sección.

1.4 Justificación

En México, en general, se reconoce que el entorno educativo en escolaridad básica se demuestra poco interés en las personas con discapacidad de acuerdo con la Secretaría de Educación pública, en el Plan de estudios 2004, A pesar de que existen escuelas con esta especialidad, esto no significa que individuos con distintas necesidades reciben el apoyo para participar en la vida cotidiana. Ahora bien, la enseñanza de un nuevo idioma, para niños con la discapacidad auditiva puede ayudar a darles una mejora a un entorno común, porque se desenvuelven a un contexto en el que no están acostumbrados y se acoplan a ser incluyentes en cualquier lugar de personas oyentes, por ejemplo, un niño se encuentra en un salón de clases con niños que no padecen de esta condición y tienen a ser apartado o ellos no se relacionan con el grupo, lo cual ocasiona una exclusión del entorno social donde se encuentran. Una de las soluciones habituales es que los maestros refieren al niño a un centro especializado, ya sea particular o pública, con lo que ocasiona un aislamiento de una rutina diaria social oyente, cuando se podría manejar estas circunstancias buscando la forma adecuada de enseñanza para poder unir ambas situaciones dentro de un salón de clases, en este caso podría ser la socialización en un entorno común o el apoyo del docente para interferir en el aula. Esto ocurre comúnmente en México, en el que la educación básica no contempla la tarea de enseñar español como lengua nativa, no solo como asignatura, sino como una parte de idioma o lengua para las personas con discapacidad, sin evadir cualquier circunstancia o situación del educando. Es en este sentido que el presente trabajo busca identificar técnicas de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua para niños con discapacidad auditiva, con el fin de ofrecer alternativas a las prácticas actuales.

1.5 Sitios de práctica

Este trabajo de ejercicio profesional me desarrollo en dos entornos, ambos en Guanajuato capital. La primera en una escuela pública CAM *Manuel López Dávila* especializada para niños o adultos con diferentes discapacidades, enfocándome en el desarrollo de la enseñanza con niños de entre cinco y diez años que cuentan con una discapacidad auditiva (sordera o

hipoacusia) de contando con el apoyo de una maestra experta en lengua de señas, ayudando con la comunicación y aconsejando sobre el trato adecuado a los niños como parte de la comunicación y confianza, en el que la orientación se manejó en observar a los niños para aprender una L2. El segundo fue aplicado por sesiones particulares desde el interior de la casa del niño, trabajando con un infante autista hipoacúsico de cinco años en escolarización preescolar, con el propósito de enseñar español como EL2 y lengua de señas lengua materna (L1). Cabe mencionar, que se encuentra la diferencia de edades, desde la edad de cinco a doce años, de la etapa preoperacional, operaciones adultas y operaciones formales según Piaget (1978, p. 25).

Por lo tanto, la investigación estuvo destinada para examinar si los alumnos de cinco o doce años pueden tener interpretación y habilidad cognitiva para aprender un L2, por medio de herramientas tal como útiles o materiales que pudo coadyuvar a procesar información nueva sin necesidad de aprender la lengua de señas del mismo lenguaje a aprender. Del mismo modo, los métodos de aprendizaje, diseñados por mí ante sus necesidades, desde el uso de la grafomotricidad, la lecto-escritura, el uso de las técnicas como imágenes, audios y videos (mencionadas anteriormente) que complementó la comunicación y la interacción en su ambiente escolar. A su vez, se apoyó con material palpable, aportación de herramientas, así como libretas, colores, plumones, y juegos de mesa, de asignatura de matemáticas, especializadas en el entorno de discapacidad auditiva para los aprendientes del CAM, que sirvió para recabar datos durante la observación y ejecución de la enseñanza de L2.

Al igual que la escuela, las sesiones particulares con el niño hipoacúsico, la aportación de materiales para la ejecución de la enseñanza-aprendizaje, se proporcionaron, con el apoyo de los papás del niño, proporcionándome material táctil, por medio de herramientas tecnológicas, una tableta, para el uso de video, imagen, audio entre otros como juegos digitales.

Ambos contextos trabajados se aceptaron con entrevistas para los padres, tanto con el niño particular y la institución pública, como permiso de trabajo para la obtención de la L2 y la lengua de señas de los niños, contando siempre con el permiso del consentimiento incluyendo, las grabaciones, fotos y las áreas adaptadas para el proceso del ejercicio y desarrollo del mismo.

1.6 Objetivos

El objetivo primordial de este trabajo es dar apoyo a niños y niñas de cinco a doce años con discapacidad auditiva, por medio de clases de español como segunda lengua, empleando herramientas y materiales para facilitar su aprendizaje en la educación básica pública, de acuerdo con las necesidades que su nivel escolarizado demande.

1.7 Estructura del documento

Inicialmente, se desarrolla la descripción de cada uno de los apartados de este trabajo, que a continuación se instruye. En el Capítulo 1 se presenta la descripción del proyecto, justificando el interés y el contexto del mismo. El segundo capítulo constituye en el marco conceptual, el tema de estudio incorpora información dentro de las definiciones y el recorrido histórico para el desarrollo de la enseñanza de español como EL2 y lengua de señas como L1. Después, en el capítulo de Metodología, se explicará la obtención de datos y el proceso del ejercicio profesional. Los capítulos 4 y 5, contendrán la observación durante la enseñanza de español como segunda lengua y mis experiencias como ejercicio profesional. Finalmente, el último capítulo resumirá las conclusiones de aportaciones y las sugerencias basadas en el resultado obtenido.

CAPÍTULO 2: MARCO CONCEPTUAL

2.1 Introducción

En este capítulo, nombraré y estableceré los conceptos que sustentan el proyecto de acuerdo con lo que desarrolla “la discapacidad auditiva y educación inclusiva”, llevando a cabo una definición y contrastes específicos del trato en los niños desde su aprendizaje y la enseñanza visualizada desde el punto de vista del profesor.

2.2 Discapacidad, déficit, inclusión y especial

La Real Academia Española (s/f) define por discapacidad “la situación de merma o carencia de alguna capacidad física, sensorial o psíquica de la persona, que limita o impide su participación plena e igualitaria en las sociedades”. Por lo que se tiene entendido que la discapacidad es la falta de habilidad para realizar acciones, en este caso la audición, a modo de no poder escuchar o hablar, lo que causa una restricción en la comunicación. Ahora bien, según la *Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica de México* (Torres Bodet, 2010), la discapacidad auditiva:

Es la condición de vida de una persona, adquirida durante su gestación, nacimiento o infancia o cualquier otra etapa de la vida, que se manifiesta por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual motriz y sensorial (oído y boca) y en la conducta adaptativa. (p. 16)

Esto quiere dar a entender que una discapacidad puede ser genética o hereditaria y que se puede obtener desde edad inicial y propagar hasta la vejez, pero, también puede darse a modo de falla en algún accidente o desventajas para dejar de adquirir audio y habla. La Figura 1 provee unos detalles sobre la naturaleza de esta condición.

Figura 1

Aspectos o casos de sordera en México basados en porcentaje.

- Más del 95% de los niños y niñas sordos nacen en el seno de familias cuyos padres son oyentes, y
- Más del 40% de la población infantil con sorderas severas y profundas va a ser candidata a implante coclear.
- El 60% de las sorderas infantiles tienen origen genético.
- Sólo en el 50% de los recién nacidos con sordera se identifican indicadores de riesgo.

Nota: Nos muestra los principales casos de sordera que son causados durante la etapa de infancia. Tomado de *Libro blanco sobre discapacidad auditiva: ámbitos de actuación, recursos, ayudas y protocolos* (p. 9), por Asociación Federada a Hélix. (2017).

Independientemente del tipo de sordera o discapacidad auditiva, si se adquiere de una temprana edad, esto puede influir en los procesos de desarrollo cognitivo y su socialización con su entorno.

La discapacidad no es solo una dificultad de aprendizaje que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, sino que surge como consecuencia de la interacción entre dificultad específica para percibir a través de la audición, los sonidos del ambiente y dependiendo del grado de auditiva, los sonidos del lenguaje oral y las barreras. (Unidad de Educación Especial, 2007, p. 7)

Queda claro que la discapacidad es algo que se adquiere o se va adaptando de acuerdo con el impacto de un contexto ambiental adquirido. La mayoría de las veces puede ser comparada con déficit, que puede ser parte de lo que conlleva una discapacidad.

Entonces, surge la pregunta ¿Por qué decir *discapacidad auditiva* en lugar de *déficit auditivo*? La Real Academia Española (2006) indica que “déficit es la escasez o insuficiencia de algo”; pero en realidad el déficit en el caso de personas hipoacúsicas es la falta de capacidad para comunicarse, en otros términos, es la dificultad de usar el lenguaje oral, que provoca falla en su contexto. Lewis (1987) especifica que hay varios tipos de déficit auditivos de acuerdo con cada característica que un niño posea, ya sea por el ambiente familiar o por las etapas del embarazo de la madre, ya que evita desarrollar habilidades de

trabajar al final de su juventud como consecuencia de los anteriores factores, considerando una afectación de capacidad emocional, en su entorno social, en el desarrollo de sus habilidades.

Sin embargo, el autor también plantea que desde el feto puede ya producir esta inhabilidad, “Cuando un niño nace en una incubadora puede perder propiedades a diferencia de los niños que nacen en un ambiente estimulante” (p. 19). Esto es a causa de que no atraviesan por el mismo proceso natural, para adquirir peculios que desarrollan sus habilidades evitando discapacidades, pero cuando son creados en un neonatal “útero artificial” causan daños o pérdida de propiedades, que ocasionan el daño funcional, en este caso auditivo. Por ejemplo: la necesidad del calor de la madre, ya que amañan al calor de una atmósfera artificial, en pocas palabras, crear una pérdida de capacidad ya sea auditiva o de otro tipo.

Entonces, todo lo planteado hasta ahora, enfocándonos en la inhabilidad auditiva-oral, se puede decir que estos niños pueden tener carencia en la habilidad lingüística y fonológica al momento de mantener una conversación y, por ello, puede haber una poca probabilidad de retención de aprendizaje por las confusiones que pueden procesar durante el habla.

Así mismo, algo similar ocurre con la inclusión, que la educación ha querido someter como una “ineficiencia” de poder ser integrado a un ambiente normal. La “inclusión es el reconocimiento de que todas las personas tienen habilidades propias, distintas a las de los demás, sin importar las disímiles necesidades o ineficiencias” (Revista “Inclúyeme”, 2013, párr. 4). De lo anterior resulta que déficit y discapacidad juegan un rol igualitario en la inclusión, por ejemplo, las personas hipoacúsicas, se puede nacer con dicha problemática o déficit que causa problemas y genera causa de insuficiencia, pero es utilizada como distinción ante estas situaciones. De igual manera, también encontramos “especial”, como un sinónimo de discapacidad, pero es utilizada para enfatizar que una persona padece de algo y tiene una peculiaridad que hace resaltar a los demás, de acuerdo con el Glosario de términos sobre discapacidad (Gobierno Federal de México, 2008), es por ello por lo que se abren **escuelas con especialidad**, para manejar el trato con este tipo de personas.

Hegarty (1994) manifiesta la utilidad de la palabra “especial” como el uso “no discriminante” para personas con discapacidad. “Un niño de cada diez nace con una disminución grave, o lo adquiere, de tal modo que requiere una educación especial, para no

denigrar y nombrar discapacidades a las habilidades innatas” (p. 7). Puede concluirse que para ser más específicos con las personas hipoacúsicas pueden utilizar cualquier variable de palabra como distinción, pero la discapacidad auditiva es la parte del cuerpo que tiene limitaciones para ejercer una actividad, en este caso la parte del oído es la que limita a la persona a poder escuchar cualquier sonido, considerando lo anterior, ejemplifica la formalidad de nombrar a este fenómeno.

El término “**sordo**” fue conocido como persona con discapacidad auditiva, tiene un sinnúmero de posibilidades o probabilidades de herencia, genética o incidentes que provocan un desbalance lingüístico o auditivo, dependiendo del tipo de discapacidad que la persona presente. Serafín de Fleischmann (2002) describe a la persona sorda como

La imposibilidad de comunicarse oralmente, que se ve obligada a utilizar su propio lenguaje, un lenguaje formado por signos que se presentan principalmente con las manos y el resto del cuerpo que también se ayuda con el sentido de la vista. (p. 14)

Hay que mencionar que también está la palabra **hipoacúsico** que se determina por una persona que por causa de accidente sufre la pérdida del sentido auditivo, pero puede manejar un poco el sentido oral como lo hace notar Redondo, et al. (2000). “Es aquel que puede incorporar el habla principalmente por medio de la audición, (aun de forma incompleta) y se auxilia de la visión”. (p. 4). Sin embargo, hay que resaltar que las palabras durante el uso de los sonidos léxicamente no son bien pronunciadas, solo si se va a hacer énfasis de sonidos o el uso de señales para hacer distinción al referirse a una persona u objeto.

2.3 Recorrido histórico de la enseñanza para personas con discapacidad auditiva

Discapacidad auditiva, es una incorporación de ambas situaciones en los términos **sordo** o **hipoacúsico**, porque solamente es una definición concreta de que faltan partes o características específicas para una audición normal, y que actualmente es mejor aludida para dejar la discriminación a las personas con dicha especialidad. Esto demuestra que la imagen social por años ha sido determinada como discapacidad, es exclusivamente la realidad de las personas donde se ha ido incluyendo como parte de carencias especiales, tal inicia la necesidad hacia los individuos, tenían este problema para la comunicación, y comenzaba entre el siglo de XVI donde se incorporó el método de la dactilología, Vilches

(2005) “La representación manual de cada una de las letras que componen el alfabeto. Para transmitir cualquier palabra que se desee comunicar” (p. 1).

También se debe mencionar que, en París en 1760, se fundó la primera escuela especial para personas sordas en la iglesia benedictina por el monje Ponce de León, desde ahí comenzó por tomarse en cuenta la importancia de esta discapacidad auditiva. En México, desde el año de 1905 la iglesia católica se encargaba de ayudar a todas las personas que la padecían, pero no había un interés por instruir y enseñar, por decir así, no se tenía el conocimiento sobre esta metodología que era la lengua de señas, como testifica Robles en su artículo de “Lengua de señas hacia la inclusión” (2015), citando a Aldrete (2014). A demás, en México se carecía la enseñanza y el mayor apoyo era la iglesia, ya que el estudio fue traído desde Francia, enseñando y empleando los métodos para el soporte de las personas sordas.

Por otra parte, una vez que se les proporcionó enseñanza y una lengua a las personas sordas, en Europa en el siglo XX, comenzó por crear aparatos fonéticos con la idea de que estas personas pudieran emitir voz y al no ver una solución directa, se procedió por crear aparatos auditivos para hacer un complemento de que pudieran escuchar y enseñar a transmitir voz. Sin embargo, algunas veces el funcionamiento de estos aparatos no era un éxito dado que algunas personas tenían un padecimiento genético sin solución. Lo dicho hasta aquí supone que la discapacidad auditiva ha hecho un recorrido histórico donde siempre ha habido un objetivo para desarrollar una comunicación y de alguna manera la integración de las personas con educación especial. (Biblioteca Nacional de España, 2017).

Ahora bien, existe la palabra “mudo” que desde 1867 se les llamaba así a las personas con discapacidad auditiva tal menciona Aldrete (2009), porque de alguna manera no hablaban y su forma de comunicarse era por medio de expresiones faciales o mímica utilizando las partes del cuerpo, pero podían escuchar. Con la investigación de esta especialidad de la enseñanza de lengua de señas se fueron desarrollando maneras más congruentes de llamar a toda persona que lo padecía. Sin embargo, con el tiempo, la mejora de referirse a una persona con discapacidad auditiva fue en el siglo XIX cuando se determinó la palabra **sordomudo** solo para las personas de nacimiento y para las demás el término **hipoacúsico** para aquellas personas que lo padecían con el tiempo (Biblioteca Nacional de España, 2017).

Ahora bien, en términos generales la discapacidad auditiva no solo es un término para referirse a una persona con esa especialidad, sino también para distinguir una peculiaridad en el desarrollo socio-comunicativo, interactuando con una lengua inclusiva, que comenzó en el siglo XVI, llamándose *simbólica* y *bimanual* (Vilches,2005), que se mencionó anteriormente dactilología, desempeñando una comunicación con el uso manual de la persona.

La mano izquierda señalará diferentes puntos de la derecha con distintos significados, la indirecta (izquierda) que señalaba el uso de símbolos o las partes del cuerpo y la unimanual (derecha) la forma gramatical de las letras, el alfabeto manual del español. (Biblioteca Nacional de España, 2017, p. 3)

En este caso, la lengua de señas para cada país es diferente, en el contexto de letras, palabras u oraciones, solo en el número se mantiene igual, cabe mencionar que esto es con base a la lengua escrita y manual, mencionado anteriormente **Dactilología**. Todo lo planteado hasta ahora, quiere dar a entender que la historia de la discapacidad auditiva tiene diferentes modos que han ido **formándose** de acuerdo con la importancia que se le otorga, pero considerando que como toda lengua tiene un rasgo que lo hace propio, y más aun considerando un factor importante para la comunicación inclusiva, es decir, la adaptación de un ambiente social con personas de discapacidad auditiva.

2.3 Enseñanza a personas con discapacidad auditiva

El presente punto trata sobre la pedagogía de enseñanza para las personas con discapacidad auditiva, considerando que existen varios aspectos de incluir materiales o herramientas para el aprendizaje, sobre todo cuando se trata de español como L2.

De acuerdo con la enseñanza-aprendizaje del uso de herramientas hay que notar que la habilidad de una L2 para una persona con discapacidad auditiva puede haber variaciones, tanto de aprendizaje como el entorno social al que la persona se va a enfrentar, **a pesar de la capacidad de aprendizaje de los niños es más hábil** y puede aprender con más facilidad, como lo menciona Rodríguez (2006).

El niño facilita la adquisición de la segunda lengua considerando varios aspectos, que va desde la edad más temprana a la que el niño llega a nuestras manos, ya sea en la

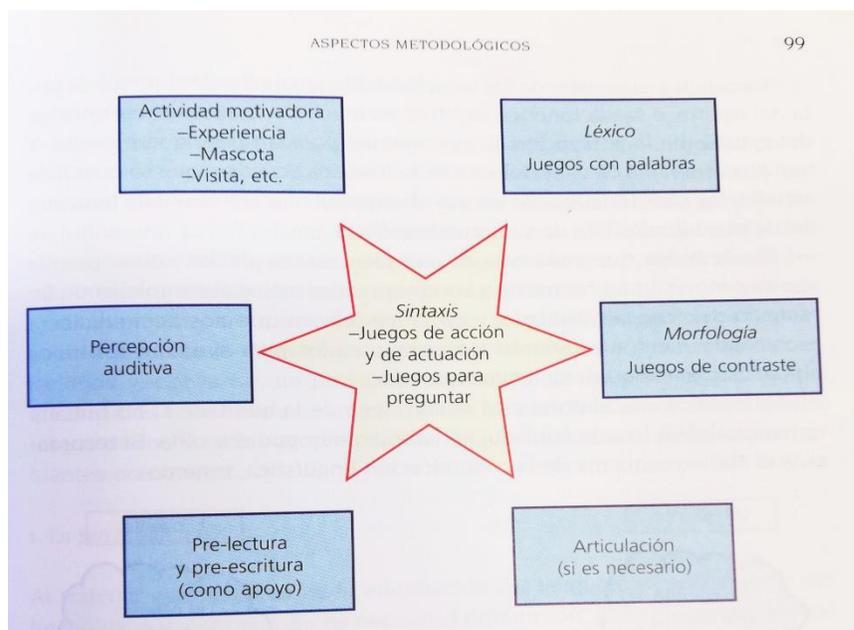
escuela o en el cubículo de trabajo terapéutico, aproximadamente desde el año o año y medio, hasta más o menos los seis años de edad. (p. 91)

Respecto a las etapas que durante el aprendizaje pueda incorporar el niño, influyen los aspectos metodológicos, para plantear, programar las actividades y las herramientas que se pretenden desarrollar durante el periodo de la enseñanza; es por ello que el lapso que el aprendiz llevará, será el análisis de lo nuevo que estará procesando, como lo hace notar Rodríguez (2006) “El niño comenzará por reflexionar sobre su lengua materna y a saber cómo es la nueva, que características fonológicas, léxicas, gramaticales, la define; es decir, empezarán sus clases formales de español” (p. 92). Esto se puede decir que aplica para los dos tipos de discapacidad como lo es la sordera y la hipoacusia.

Por otro lado, también encontramos las áreas del desarrollo que el aprendiz comenzará por emplear que será la cognoscitiva, psicosocial y la artística (Rodríguez, 2006, p. 91). Su proceso de aprendizaje será largo y donde se desenvolverá y mostrará actitudes de confianza y naturalidad es en su área psicosocial, porque se involucrará en el salón, teniendo diálogos y expresiones ya sea coloquiales o faciales. En el área cognoscitiva extraerá elementos como pueden ser la práctica de gráficas o fotografías que puedan representar la manipulación de objetos. La última será el área artística para la formación básica con el fin de ejecutar trabajos o actividades dentro del salón, como pueden ser recortes, y la destreza de manualidades. Dentro de estas posibilidades que el niño intentará por incluir en su entorno de aprendizaje comenzará las planeaciones de actividades, como se puede apreciar en la Figura 2.

Figura 2

Aspectos metodológicos para la enseñanza de una primera lengua



Nota. La imagen representa los distintos métodos que se exploran para la enseñanza de las iniciales bases o conceptos en la percepción del aprendiz durante su comprensión de la primera lengua. Tomado de *Para hablar español, estrategias lúdicas para facilitar la adquisición del español a niños con dificultades auditivas* (p. 99), por Rodríguez, 2006, Colegio de México.

Según la escritora, estas son las bases que se deberán realizar con el aprendiz durante la ejecución de las actividades, tomando en cuenta que los sordos y los hipoacúsicos desenvuelven sus habilidades diferentes durante su aprendizaje, pero tendrán en cuenta los mismos aspectos.

En relación con lo anterior, contemplando el estilo de enseñanza examinando lo básico para la aplicación de las metodologías, así como las planeaciones y la adecuación de los materiales que se van a utilizar durante las clases. De acuerdo con el plan de estudios de la Secretaría de Educación Pública (2004), para la Licenciatura en Educación Especial se comenta que “Es necesario que los profesores proporcionen una función de tutoría durante las observaciones y la ejecución de las clases, guiando a los estudiantes en los procedimientos y en la toma de decisiones adecuadas para la mejora de enseñanza” (p. 59).

Todo esto parece confirmar que la condición de enseñar también depende de la formación que los profesores tengan, así como el orden de ideas y la selección del material que se desea aplicar, dado que el modo de enseñar a estos aprendices debe ser inclusiva. Tiene que incluir un grupo para notar las necesidades que se muestren en el salón de clases y, es por ello que la inclusión debe constituir un factor importante para la educación especial.

Respecto a algunas de las actividades que se pueden emplear, lo fundamental es la utilidad de materiales visuales y escritos, para los aprendices sordos, pues no desempeñan al cien por ciento sus sentidos oral y auditivo. Por lo mismo, las actividades deben tener consideraciones básicas para emplear estrategias para la facilidad de comprensión y comunicación; tal como lo expone Moheno de Manrique Ling (2002):

La estrategia visual: La posición de la lengua no puede verse a menos que la maestra exagere el modelo vocálico, la estrategia táctil: El niño deberá sacar partido al movimiento, introduce el dedo a la boca de la maestra, de este modo siente altura y la posición de la lengua, imitando la posición. (p. 101)

Se debe agregar que la estrategia táctil logra ser usada para hipoacúsicos, porque de esta manera ellos adquieren maneras vocales para producir un sonido, ya que ellos pueden crearlo con la práctica, mientras que los sordos están más enfocados en lo visual, pues no es fácil que consigan producir alguna palabra más que sonidos como muletillas. Por otro lado, hay que resaltar que existen varias estrategias que no solo pueden basarse a lo más básico de una enseñanza para personas con discapacidad auditiva, en este caso obtienen adaptaciones de materiales que puedan proveer aprendizaje tanto dentro de clases como fuera del aula, como lo dice Fernández Soneira (2004).

Las adaptaciones a los materiales también dependen de las etapas educativas, en este caso los anuales porque no solo es enfoque gramatical verbal, sino ortografía escrita, sabemos que este tipo de estrategias deben ir acompañadas de la lengua de señas, sin embargo, debemos modificarlo y adaptarlo de manera que se ajusten a la lengua meta. (p. 4)

Tenemos en cuenta que puede haber varias posibilidades de adaptar estrategias y métodos que sean utilizados durante la enseñanza, pero también debe haber adaptación por parte del alumno, a causa de no haber una comprensión adecuada o la discapacidad auditiva sea sordo

o hipoacúsicos. Aun así, puede haber una aceptación del profesor a los alumnos incluyendo la metodología, ya que se puede ejecutar tomando en cuenta el sentido de la explicación en grupo, simplemente utilizando la comprensión lectora, como nos lo hace saber Fernández Soneira (2004) introduciendo una imagen de ejemplo de las actividades que efectuó durante sus clases.

Figura 3

Verbo “estar” como estrategia gramatical

ACTAS DEL XV CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE

parece clara y motivadora y básica para alumnos cuya competencia comunicativa en lengua de signos es baja.
Presentamos a continuación una unidad de la gramática que analizamos escogida porque se trata de un concepto no presente en LSE de la misma manera que en la lengua española, el verbo *estar*, y su tratamiento nos parece muy claro.

1. EXPLICACIÓN GRAMATICAL

43 **estoy, estás, está...**
Presente de indicativo de *estar*

● **Estar**: presente de indicativo

PERSONA DE INDICATIVO	estoy
(yo)	estoy
(tú)	estás
(usted)	está
(él, ella)	está
(nosotros, -as)	estamos
(vosotros, -as)	estáis
(ustedes)	están
(ellos, ellas)	están

● Se usa *estar*:

- para indicar la situación física de alguien o algo.
Mis padres **están** en Cancun.
-¿Dónde **está** Monterrey? - **Está** en el norte de México.

Atención!
Estar + nombre de persona → estar en casa o en un lugar habitual.
¿Está Miguel? (¿Está Miguel en casa?)
Buenos días. ¿**Está** la señora Vasconcelos? (¿Está la señora Vasconcelos en la oficina?)

- para indicar algunos estados físicos y anímicos temporales: enfermo, resfriado, cansado, agotado, contento, triste, aburrido, de buen/mal humor...
Estamos **aburridos**.
-¿Cómo **está** hoy, Mélica?
-**Estoy** un poco **cansada**.
- para referirnos a situaciones temporales.
La casa **está** sucia. (Normalmente **está** limpia.)
La sopa **está** caliente.

Las tiendas **están** abiertas. Las tiendas **están** cerradas.

Nota: Son ejercicios basados en la estrategia gramatical, relacionado con imágenes de la vida real, para explicación y práctica de la forma escrita en L2. Tomado de *La enseñanza del español como segunda lengua para personas sordas* (p. 5), por Fernández Soneira, A, M. 2004, Universidad de Vigo.

La autora indica que la labor del profesor sea competente a la lengua de señas mexicanas para las explicaciones que no podrán ser totalmente habladas.

En resumen, es bueno saber que la utilidad de estrategias en el salón de clases para alumnos con discapacidad auditiva, son sustanciales en cuanto a la ejecución y la redacción del mismo

por las instrucciones que van a emplear durante su aprendizaje, y el mayor papel que debe ir distribuido será el del profesor, porque el cargo de emplear una actividad que tendrá en cuenta el material será de explicación básica para la comprensión del aprendiz.

2.4 Conclusión

Para finalizar, culmina que las personas con discapacidad auditiva tienen distinciones en cuanto al tipo de inhabilidad, en este caso puede ser sordo o hipoacúsico, por lo que se pueden hacer didácticas de trabajo, pero enseñando el mismo contenido. Considerando las habilidades que el profesor podrá proporcionar, sabiendo que no habrá la utilidad de lengua materna en este caso lengua de señas y manejar la inclusión de ambas situaciones contemplando lo especial que cada aprendizaje desarrolle.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

3.1 Introducción

En el marco de este capítulo, hablaré de los detalles en cuanto a la metodología que se siguió para desarrollar la investigación sobre la discapacidad auditiva como ejercicio profesional. Así mismo, el enfoque y los métodos que se realizaron durante la indagación. También se detallarán los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron bajo consideraciones de ética.

3.2 Investigación-acción como herramienta de práctica reflexiva

A lo largo del ejercicio profesional se dividió la investigación-acción tomada como método en la práctica, con el objetivo de analizar las acciones dentro del aula en el que pueden suscitar aspectos médicos poco comunes durante la clase o el proceso de enseñanza-aprendizaje como son las contingencias medicas de los niños, esto es porque hay veces que algún niño padece otro tipo de discapacidad y toman medicamentos controlados y hay veces que provocan reacciones en ellos en el momento de ingerirlos. La investigación-acción complementa la reflexión de la autoevaluación y de la toma de decisiones para buscar una solución como el mejoramiento del mismo. Es un proceso de investigación o exploración mediante la observación del mismo producto a inquirir, para el cambio de estrategias, comportamiento y métodos durante el lapso de aplicación. De acuerdo con Elliot (2000),

La investigación-acción se describiría como “reflexión relacionada con el diagnóstico”. Ambas pueden distinguirse de la investigación de evaluación, que suelo describir como “reflexión relacionada con la respuesta” porque se centra en la implantación de la respuesta escogida y las consecuencias esperadas e inesperadas haciéndose aspectos de la práctica. (p. 4)

Es decir, por medio de la observación y el diagnóstico, se pueden hacer mejoras en la práctica docente.

Ahora bien, todo esto envuelve un mismo sistema de introducción ante la investigación-acción, pero el reforzamiento como práctica reflexiva es algo semejante llevado desde la perspectiva basada en prácticas. Es importante recalcar que no se evaluará la necesidad del progreso de la impartición de clases, sino las necesidades como pedagogía para el

reforzamiento del mismo. Baca (2016) explica con detenimiento el sentido de la práctica reflexiva, donde:

La práctica reflexiva forma parte del docente en la parte de su formación y actualización permanente, que provoca una actitud indagadora sobre su práctica e ir construyendo bases para su identidad y desarrollo profesional que resulta válido durante los procesos de enseñanza-aprendizaje del resultado de estrategias didácticas y pedagógicas. (p. 175)

Al respecto conviene decir que la investigación-acción hace función de herramienta de la práctica reflexiva, porque ambas crean una reflexión, un análisis de mejoramiento bajo observaciones y las ideas de estrategias para la docencia para el avance personal y profesional.

3.3 Aplicación y registro de la práctica reflexiva

Los alumnos fueron seleccionados de acuerdo a las observaciones y aplicaciones que previamente ya se habían evaluado, aplicando el uso de las intervenciones hechas para cada tipo de contexto, es decir, hacia las dos instituciones, el Centro de Atención Múltiple “CAM” y la Escuela Normal Oficial de Guanajuato, que se trabajaron de acuerdo al nivel y la situación de los alumnos en cuanto a la variante de su discapacidad auditiva. Considerando lo que se pudo diagnosticar de las observaciones vistas de las instituciones, las más significativas fueron el uso de herramienta como el texto, la imagen, el video y de manera individual el audio, pues forjaban una relación y complemento para el conocimiento de las lenguas por aprender.

Acorde a lo anterior, el registro de mi práctica fue mediante la observación, para conllevar con la ejecución o aplicación después de lo visto con los niños, para reflexionar y visualizar fallos o comportamientos positivos con el uso de las herramientas o materiales dados en los videos o fotografías como parte de la recogida de datos, consiguiendo la conclusión de los resultados obtenidos en cuanto a mi desempeño de mi ejercicio profesional.

3.3.1 Intervención (técnicas)

Las técnicas fueron el complemento de la investigación-acción, llevando un análisis, por medio de la reflexión, la observación, planificación, y la acción como se muestra en la

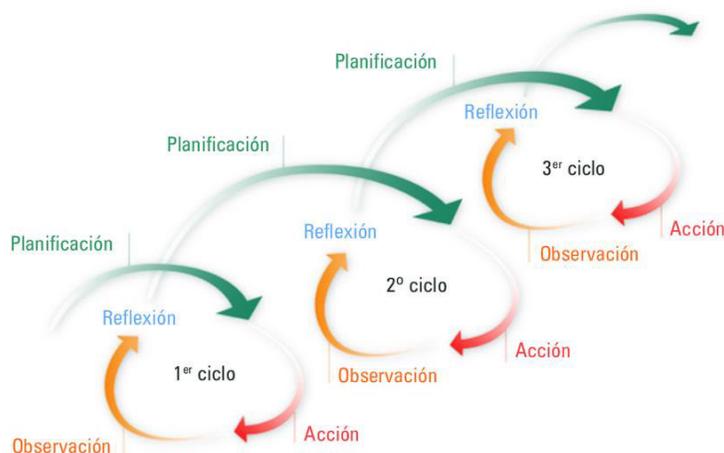
siguiente imagen, haciendo referencia a Molinero (2017), plantea el uso de la investigación-acción mediante técnicas y el uso de herramientas como complemento de un resultado.

La investigación está basada en la acción y aplicación que engloba una amplia gama de enfoques y prácticas, en cada ciclo es un proceso de metodología y temas que se van aprendiendo, analizando, observando y analizando para la práctica inductiva. (p. 55)

El mismo autor visualiza el proceso de los ciclos mencionados, como se puede observar en la Figura 4.

Figura 4

Ciclos de una investigación-acción



Nota: Proceso de información cuando se ejecuta una investigación-acción contemplando pasos y ciclos de utilidad en la ejecución del mismo. Tomado de “Características y retos de la IAP: una experiencia personal en investigación turística” (p. 60), por Molinero (2017), Universidad de Alicante.

De esta manera, se puede decir que las técnicas aplicadas para el proceso fueron llevadas de acuerdo al ciclo de planear, aplicar, observar y concretar los resultados ya obtenidos en consecuencia de la enseñanza-aprendizaje.

Técnica 1: texto

En el desarrollo de la técnica 1, por medio de la herramienta de texto, se utilizaron algunos cuentos, entre otros textos, del gusto de los aprendices de acuerdo al tema que se vio.

Técnica 2: imágenes

Se manejó como manualidades (dibujar, colorear y otro) e ilustración visual que sirvieron como guía para vida real en indicaciones o señales escritas. También se encontraron en los textos como complementos como parte de la comprensión lectora.

Técnica 3: videos

La utilidad del video (sin audio) pero con subtítulos para el reforzamiento visual de lectura que lleva un enlace con las técnicas antes mencionadas, el cual estuvo un apoyo para hechos y acontecimientos de la vida diaria.

Técnica 4: música

El uso de la música como técnica de audición, para observar el comportamiento y la recepción de información, con el objetivo de verificar si era apto para el alumno, la retención del conocimiento aprendido.

3.3.2 Observación y registro

La observación fue usada por medio del diario de reflexión hacia el análisis como menciona Espinoza y Ríos (2017), “es un instrumento de formación que facilita la implicación y desarrolla la introspección y de investigación, que desenvuelve la observación y la auto observación recogiendo disímiles observaciones de diferente índole” (p. 4).

Considerando lo anterior, el uso de herramientas que fueron aplicadas, desarrolló reflexiones en el funcionamiento de cada una de ellas, de igual forma en los aprendientes, las utilidades que se trabajó durante la enseñanza, los temas organizados con el material o herramientas junto con actividades y tiempo, para la reflexión de la enseñanza a niños con discapacidad auditiva.

Otra herramienta que ejercí como parte de la evidencia, es el uso de videos y fotografías para el análisis de comportamiento, durante la enseñanza-aprendizaje, contemplando la participación de los alumnos y de la averiguadora, en este caso, yo como investigadora fui quien se mantuvo en observación para la mejora de factores tanto como negativos como positivos. De la misma manera, las fotografías aportaron la evidencia de las actividades que se realizaron durante el proceso del ejercicio profesional. Como parte de la investigación-acción, Las fotografía y los videos son las herramientas recomendadas para la observación

contemplando que se poseyó una ética profesional la que se aludirá posteriormente. De acuerdo con Gil (2008), se indica la utilidad del video como herramienta del método de observación para la investigación.

La enseñanza del video, como parte fundamental de los procesos de investigación es utilizado como herramienta de trabajo; También es importante considerar la vinculación de imágenes (fotografía), que registren el trabajo de campo para la construcción de conocimiento y análisis. (p. 4)

En síntesis, el uso del video y las fotografías constituyeron un factor relevante para la observación y mejoramiento de contingencias en el lapso de la investigación, tomando en cuenta que este tipo de herramientas se llevaron a cabo anteriormente, cuando se practicó para enseñar lengua de señas a niños con discapacidad auditiva en la escuela CAM (Centro de atención múltiple) y la Escuela Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (BECENOG), también conocido como “la Normal”.

3.4 Sitios de la práctica profesional y reflexión y perfil de los participantes

Los lugares en los cuales se realizó una reflexión para la observación y aplicación de la enseñanza de una segunda lengua fueron obtenidos durante el periodo de ayudante y ejercicio profesional en ambas escuelas, así como de modo particular, que se aludieran a continuación.

3.4.1 Práctica en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

En la escuela Normal, durante tres meses, en el periodo del 2019, fui ayudante de clases para niños con discapacidad auditiva, apoyando al maestro en clase de gramática, donde se enseñaba por medio de materiales didácticos y algunas herramientas escritas, como imágenes, textos como el uso de cuentos, y dictados de palabras u oraciones como reforzamiento de la gramática y ortografía. Durante ese periodo se trabajó con tres niños, un extranjero americano y dos nativos mexicanos, los tres aprendices eran sordos y se les prestaba atención individualizada, porque tenían un nivel diferente escolar. Como parte de mi recolección de datos cuento con una constancia de que fui aportadora de clases por tres meses como apoyo, ostentado en el Anexo 1, sin el uso de la lengua de señas mexicana (LSM).

Se trabajó con tres alumnos con discapacidad auditiva, dos niños son sordos, participante Mariana de ocho años de edad, participante Erick siete años, quienes tienen como lengua materna la LSM, ambos saben interactuar con las personas que no pueden establecer una comunicación por este medio, pero a través de mímica transmiten sus mensajes para la interacción con las demás personas. No hablan ni escuchan, su discapacidad es congénita (en este caso, no emiten palabras ni sonidos orales, ni puede escuchar algún sonido), no tienen otra discapacidad que interrumpa su aprendizaje. El tercer participante Pablo es hipoacúsico tiene 8 años, asiste a clases en una escuela pública a nivel primaria, tiene como lengua el uso de LSM y español como adicional, produce sonidos orales, pero no palabras, escucha por medio de un aparato auditivo (no perfectamente), pero sabe interactuar con sus compañeros; su discapacidad es congénita, pero con solución auditiva.

3.4.2 Práctica en el Centro de Atención Múltiple Manuel López Dávila, Guanajuato

El lugar donde se ejecutó el proyecto como práctica reflexiva, es en el Centro de Atención Múltiple Manuel López Dávila, en el turno vespertino para que no interrumpiera en sus horarios escolares, ya que por la tarde es solo un reforzamiento escolar de los alumnos.

En ese ciclo, en el que estuve investigando, practicando y observando, se desempeñó el uso de herramientas o material, tales como juegos especiales para discapacidad auditiva, imágenes con descripción en lengua de señas y videos en español.

Se trabajó con cinco niños con dos variantes de discapacidad auditiva, dos niñas sordas, la participante Verónica de cinco años, con nociones de lengua de señas como lengua materna, no domina el español de forma escrita, Diana de ocho años, no conoce la LSM ni español, formaba parte de la alfabetización. Ambas niñas eran sordas con discapacidad congénita (en este caso, no emiten palabras ni sonidos orales, ni puede escuchar algún sonido).

Los otros tres niños son hipoacúsicos, el participante Lucas de 7 años, cuenta con nociones de lengua de señas, pero no conoce el español escrito, la participante Tatiana de 8 años, cuenta con nociones básicas de español, pero no de lengua de señas (es excelente para las matemáticas), el participante Roberto de 10 años, no sabe lengua de señas ni español, formaba parte de la alfabetización. Como antes mencionado era hipoacúsicos, producen sonidos orales, pero no palabras, escuchan por medio de un aparato auditivo (no

perfectamente, pero rescataban alguna u otra palabra), su discapacidad es connata (desde nacimiento).

También se contó con un aula específica contando con el apoyo de una maestra experta en LSM interactuando en el reforzamiento de las clases para la comprensión de los alumnos y apoyo personal hacia los alumnos, también para mí al ser profesora de mi ejercicio profesional.

3.4.3 Práctica extracurricular individualizada

De modo individual se trabajó con un niño en casa propia y con material auténtico, así como cuentos, imágenes (fotografías familiares, entre otros), juegos táctiles, y el uso de tableta dispositivo electrónico para el uso de videos, proporcionado por sus padres, enseñando español como segunda lengua y LSM. El participante David autista hipoacúsico de 5 años de edad, lleva clases de nivel preescolar en una institución pública de manera virtual a causa de la pandemia Covid-19, al igual como apoyo y control de su discapacidad, asistía a sesiones del *Centro de Rehabilitación Infantil CRIT*, a discapacidad del copartícipe es connata, por lo que poseía nociones de español (palabras básicas), pero desconocía la LSM.

3.5 Consideraciones éticas

En el desarrollo del ejercicio profesional se ejerció la postura de ética, hacia una investigación de decencia, responsabilidades y prudencia sobre los datos de los participantes. Antes que nada, se compartieron cartas de consentimiento y asentimiento para el instituto y para los padres de familia, presentados en los Anexos 2 y 3 respectivamente, informando sobre la especificación de las clases que se impartieron y los objetivos básicos para la investigación, la realización de actividades y de las clases impartidas dentro de la institución, las herramientas que se utilizaron, la corroboración de beneficios, y el tiempo que se manipuló durante el periodo del proyecto. También se informó la confidencialidad, así como el uso de seudónimos que vendrá por escrito en el asentimiento, avalado por el director y que no se usó para fines de lucro u otro tipo, pero se notificó que se obtendrían en la recogida de datos, así como los videos o fotografías que fueron requeridos para la comprobación y evidencia de la práctica.

3.6 Conclusión

En este capítulo se compartieron los procesos y metodologías que ayudaron a comprender el desarrollo para la exploración de la práctica, conteniendo los lugares a observar, en este caso las instituciones, la descripción de los participantes junto con especificación de discapacidad auditiva, las formas y las técnicas manejadas para la enseñanza-aprendizaje en el lapso de las clases, las cuales fueron el uso de videos, imágenes proporcionadas para cada situación de la práctica o de las instituciones con la lengua de señas, juegos palpables especiales, entre otros que fueron usados como reforzamiento de la escritura para la corrección de la ortografía y gramática del español como segunda lengua.

CAPÍTULO 4. OBSERVACIÓN Y APOYO DE ESTRATEGIAS

4.1 Introducción

Este capítulo exteriorizará la observación sobre el trato con niños con discapacidad auditiva en la escuela CAM y como maestra particular con la interacción de un solo alumno. Se describió el proceso de aprendizaje de español en apoyo de estrategias aplicando material didáctico, así como lo son cuentos, imágenes, audios, entre otros.

4.2 Objetivo de la práctica

El proyecto se creó con el objetivo de enseñar L2 en la asignatura de español a niños con discapacidad auditiva, destacando en el vocabulario, gramática, ortografía y comprensión de lectura en el mejoramiento del uso de español en el aula y con el uso de su rutina diaria hacia futuras etapas de escolarización. Con este afán, se aplicaron herramientas visibles, al igual que las imágenes manejadas para identificar la palabra y aparte el uso de tareas que dejaba la maestra ordinaria de la escuela del niño. Además, se emplearon las estrategias de comunicación en el uso de LSM (L1) y el español (L2), la redacción de oraciones del mismo modo que la estrategia de escritura, así como didácticas lúdicas en el entretenimiento y el interés de aprendizaje del trabajo en equipo de la inclusión en el aula.

4.3 Relación comunicativa

La educación hacia el aprendizaje de un alumno con discapacidad auditiva se lleva a cabo en un centro especializado con material adecuado para la utilidad del aula, al igual que el material tangible, entre otros. Por otra parte, el maestro es un elemento fundamental en un salón de clases, ya que debe guiar la lengua de señas a fin de poder comunicarse con estudiantes con discapacidad auditiva. De acuerdo con Beltrán y Villalobos (2003), “el personal pedagógico son maestros especialistas en el área de audición y lenguaje” (p. 110). Cuando se tiene que dar clases en EL2, la comunicación se lleva en un mando con ambos sentidos, incluyendo la forma escrita, utilizando otras herramientas que complementan el aprendizaje. En caso de contar con un maestro de apoyo con el propósito de manejar ambas lenguas en una escuela pública de nivel básico, es necesario utilizar el EL2 aparte de la LSM (L1) y con base a las técnicas y la adaptación de la herramienta (video, imagen, texto y audio) formando destrezas o habilidades en su aprendizaje, funcionando de manera enriquecedora

para el maestro y el alumno. Los autores citados en el presente párrafo, afirman que “el binomio maestro-alumno es indispensable en los procesos de enseñanza-aprendizaje cuando se trata de programas de educación especial” (p. 110).

Tomando en cuenta lo anterior, de alguna manera la comunicación es indefectible a pesar de que se utilice ambas lenguas. Es un tema que también consideré en mis bitácoras que realicé en la Normal, es claro en el siguiente fragmento de mi observación.

Hoy noté que el maestro llevó unas tarjetas de emociones y les explicó a los niños con lengua de señas el sentimiento que deben de señalar cuando no entiendan la actividad, y observé que cuando él explicaba una actividad los niños señalaban cómo se sentían, confundidos, alegres, enojados o tristes. (Obs. 07/08/18)

De ahí que, la comunicación de ambas lenguas es interactiva y se formula una traducción de ambas lenguas, por la que se adapta dentro del salón de clases, es decir, de una lengua a otra se genera el mismo significado, de este modo se llega a una comprensión por el alumno y el maestro. Por consiguiente, la relación escrita en español y la LSM, se acompañan en la comprensión del significado por entender un sentimiento que posiblemente les cuesta expresarlo, pues, es algo que están aprendiendo. Por ejemplo, en el caso de David, el alumno particular con quien trabajaba, la relación es semejante, teniendo en cuenta que se encontraba en el proceso de relación de ambas lenguas, rebuscaba una forma de explicar lo que entendía en ese momento.

Entonces, en cuanto a la pregunta de ¿Qué entendiste? Me tomó el libro y me señaló los dibujos, noté que el uso de cuentos sí funciona a menos de que se hable claro y fuerte y mostrando imágenes para que relacione el contexto. (Obs. 05/03/21)

Comparando con la observación anterior, se puede decir que la aplicación de materiales, forman un factor de relación con la adecuación de ambas lenguas en el mismo momento, al igual se puede explicar en el LSM, se puede comprender en español. Creo que es algo importante de rescatar, pues comúnmente, cuando se aprende un idioma nuevo es la misma estrategia, pero con diferentes edades, solamente se puede marcar una oposición en la utilidad de forma hablada y escrita en los oyentes, en el caso de los sordos, es de aspecto manual y escrito, es la fluidez con la que un niño puede relacionar sin necesidad de someterse a la forma escrita, ya que apenas está relacionando el significado con el significante.

Por otro lado, la comunicación que se maneja para interactuar entre las personas sordas, es la lengua de señas, pero, qué pasa cuando en un entorno social con personas oyentes, la comunicación cambia y puede que indaguen la forma de mantener una conversación de tal manera que la interacción sea breve o rebusquen estrategias que faciliten la comunicación. En el *Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva*, se comenta que las personas con discapacidad auditiva buscan alternativas para tener una comunicación con personas oyentes. “El niño sordo cuando adquiere un conocimiento amplio morfosintáctico, busca facilitar el aprendizaje lingüístico en el que utiliza: pistas visuales, contexto natural, signos manuales y por último la lengua de signos” (Sagredo et al. 2013, p. 180). Es por ello, por lo que la inclusión en el ámbito social del aprendiz sordo es importante que se investiguen opciones convencionales de comunicación, y dentro de un salón de clases la aplicación de herramientas o estrategias en la forma de integrarlo en el ámbito social o adaptarse a buscar alternativas de interactuar. Enseguida, indicó la siguiente interpretación de la bitácora que llevaba durante mis tiempos en la Normal.

Observé que los niños de la normal se comunican de diferente manera, con el maestro utilizan la lengua de señas, pero cuando están en la clase de apoyo utilizan las oraciones de escritura, con la libreta, pero también la usan conmigo, solo con el maestro se comunican en LSM. (Obs. 03/02/20)

En este aspecto, cuando no hay posibilidad de interactuar con el maestro, no solo se utilizan estrategias en los profesores, sino también los alumnos, ya que la necesidad de expresarse o platicar, les es necesario, inclusive pueden utilizar el balbuceo o la mímica para interpretar, tal como lo hacían Mariana y Pablo. Aun así, es una estrategia el usar el balbuceo o señalamientos que algunos sordos no aplican, a causa de que no conocen el español a manera de palabra, sino de imagen entre otras formas, tal lo aplica David, pero este caso es relacionado con la interacción en casa.

Cuando llegó su papá y su mamá les pregunté que de qué manera le hablaban a David y me decían que siempre le tocaban el hombro o le hablaban muy fuerte, entonces les dije que hay que hacerle su nombre en LSM y me preguntaron cómo era eso y les dije que se escoge la primera letra de su nombre y una parte de su físico que más les guste, ejemplo: el mío es Gloria, entonces el mío es la letra G con mi nariz,

cuando me hables tienen que hacer la seña de la g tocando su nariz, así mismo el de los demás. Y ellos accedieron el papá se llama Juan, entonces sería la J tocando su cabello, el de la mamá es María entonces sería la M tocando sus ojos y por último David, el eligió su oído, entonces sería la D tocando su oreja. Así que le mencioné que de hoy en adelante digan su nombre de forma oral pero también utilizando la LSM. (Obs. 11/03/21).

Así pues, la posibilidad de comunicación mediante signos se logren utilizar herramientas que consiga demostrar una práctica dentro de la escritura. En este aspecto, y hablando de la interacción del salón de clases, tal como en el ámbito de amigos, la comunicación que tienen con un profesor debería ser entendible. A pesar de tener conocimientos en la lengua de señas, el maestro considera buscar dinámicas por la interacción en el entorno escolar, es decir, el uso de pizarrón o lecturas que amplíen el conocimiento de vocabulario en español.

Esto con el fin de conocer y complicar el habla de signos o de forma escrita, en caso de desconocerla, pues la inclusión, en el enfoque social es algo que siempre sucede en estos casos y provoca la deserción de muchas personas con discapacidad, esto es en la relación familiar en la escuela CAM.

Los niños, Diana, Lucas, Verónica y Tatiana, interpretan cada vez mejor el uso de la lengua de señas y el español al mismo tiempo. Se nota porque cuando la maestra los pone hacer lectura o ver imágenes, ellos se ayudan y se hablan en lengua de señas cuando no comprenden la palabra. (Obs. 22/09/18).

Por esta razón, cuando se introducen varios aspectos en el aula, como el uso de las herramientas de imágenes, videos, entre otros, se puede facilitar el aprendizaje de la traducción, con ser expresada en la comunicación, ya que el concepto de las oraciones es comprendido al tiempo necesario, concorde se va aprendiendo y poniendo en práctica.

Lo mismo ocurría con David, una vez que él comenzó por comprender la escritura, relacionaba el significado de la palabra con la imagen, asimilando una respuesta captada.

Hoy llegué con David y lo primero que noté fue que David me saludó en LSM, me encantó y sobre todo veo que sus papás siguen dirigiéndose con él de manera oral y en LSM, me encanta porque ya están incluyéndolo en su vida diaria y varias de las

palabras, incluso David desde la semana pasada ya ha intentado pronunciar algunas palabras y cuando no puede o no le entendemos lo dice en LSM o lo señala, pero ya es un avance (Obs. 25/03/21)

Vale la pena indicar que, cuando se lleva una secuencia, la comprensión y el aprendizaje se demuestran cuando el aprendiz ya comienza por aplicar sus conocimientos de las lenguas aprendidas usándolo en su rutina diaria, denotando resultados coherentes y satisfactorios. Un aspecto clave, es que el provecho de métodos y herramientas sean utilizados con frecuencia y el uso adecuado, es decir, no solo enseñar por enseñar, sino, poner en uso el aprendizaje, porque el alumno comprenda y ejecute lo aprendido con un entorno de confianza social, con el objetivo de que no tenga miedo a equivocarse, y en caso de ser así, no usar la corrección estricta sino viable para que solo comprenda que está mal y pueda corregirlo.

4.4 Adaptación y técnicas educativas

Dentro de las habilidades de los alumnos con discapacidad auditiva, a pesar de que sea la interacción con la lengua de señas, también pienso que deberían estar incluidas las estrategias y metodologías que ejerzan una función de manera comunicativa que reforme habilidades que beneficien al alumnado. En este caso, dentro de un entorno escolar, la inclusión no fuera en LSM en el niño sordo, sino que el niño considere acoplarse a la vida rutinaria del oyente y mientras tanto en el salón de clases es bueno buscar destrezas que puedan beneficiar su aprendizaje lingüístico del español como EL2.

En México, la especialización de alumnos con discapacidad auditiva un beneficio es integrarlos en una escuela pública “especializada” con herramientas y materiales aptos en el aprendizaje, pero no es muy común que enseñen español como L2. Se infiere que dentro del proyecto que se operó en el CAM, en apoyo con la materia de español, la maestra fue muy específica con el uso de herramientas y metodologías con la intención de adaptar a los niños sordos (Diana, Lucas, Roberto, Tatiana y Verónica) en el ambiente escolar con otros alumnos oyentes y reforzar su aprendizaje de español a la vida rutinaria con la que se van a encontrar en un futuro.

Dentro de algunas metodologías de trabajo de acuerdo con Beltrán y Villalobos (2003), “la metodología oral general que se desarrolla básicamente por medio de la lectura labio facial, el entrenamiento auditivo y el desarrollo del lenguaje, también llamado multisensorial,

porque implica el aprovechamiento del tacto, de la vista y del oído” (p. 117). Esto, en pocas palabras, se usa a manera de metodología de ayudar al aprendiz a desarrollar habilidades que él desconoce y que puede desenvolver con un proceso que se llevó como apoyo de profesor-alumno en un entorno de libertad de expresión, tras aceptar correcciones.

En relación con, el sentido de confianza es esencial implementarlo, ya que como cualquier alumno que se está creando en un área de confort y de negatividades, el desarrollo de este factor se trata con una persona de intimidad y que pueda ayudar a su aprendizaje.

Dado que la mayoría de las adaptaciones y técnicas en los niños sordos está asentada en materiales visuales y algunos ejercicios escritos que se manejen dentro del salón de clases durante la adaptación de su L2. Echaury, Godoy y Santos (2006), indican que “elaborar (maestro-alumno) se deben laborar tableros, gráficas, maquetas o frisos que les permitan comunicarse, resaltando el vocabulario nuevo empleado por los alumnos en el contexto del aula y por el maestro en la introducción de nuevos contenidos” (p. 37). Inclusive el uso de tarjetas es eficiente mientras que los alumnos tengan un control de comunicación dentro del aula, y aprender vocabulario de L1 y la L2. De esta forma, el uso del cuento que conforma una herramienta visual, en la cual puede ser interpretativa con imágenes y contexto ya sea en LSM y el uso de palabras en español, como se aprecia en la descripción de mi actividad usando un video en el CAM.

El día de hoy, los niños trabajaron con una lectura llamada “El cuervo”, pero un dato curioso, la maestra mostraba las imágenes y el interpretó el cuento con mímica, al finalizar el cuento el maestro les hizo preguntas con unas tarjetas que tenían la respuesta y los niños debían seleccionar la correcta, esta actividad se me hizo muy interesante ya que pude notar que los niños saben español, pero se les dificulta interpretar las palabras. (Vid. 10/08/18).

En este tipo de actividades que se aplicaron en el CAM, el uso de tarjetas facilito explicar y minimizar el trabajo en el aula. Es una herramienta que Tatiana relacionaba la imagen con la palabra y naciera la intención por saber de qué trata en español, sin necesidad de tener que utilizar la lengua de señas, sino que, por medio de la imagen, relacionen el significado hasta crear una palabra.

Relacionando lo anterior con David, es claro que la hipoacusia puede detectar vibraciones, pero el sonido de la palabra no, aun así, el intento de querer pronunciarla era un propósito de aprendizaje.

Así que las utilicé en la parte de vocabulario junto con la imagen, y David como siempre solo pronunciaba las dos o terceras letras de la palabra, esta vez me llevé el pintarrón con plumones y dejé que solo intentara escribirlas, y por el momento no salió la palabra, pero lo hizo solo, lo malo es que el autismo lo desespera, y comienza a hacer rayones. (Obs. 4/03/21).

El efecto de las imágenes como la unión del significado hacía la palabra da una respuesta positiva que provee un propósito de querer saber qué es y cómo usarla. A eso le podemos llamar aprendizaje, ya que quiere usarla al momento de saber el significado, por qué y para qué sirve.

Ahora bien, la habilidad escrita es una herramienta que se aplica porque el refuerzo únicamente sea visual, sino experiencia de lo antes visto y que el niño vaya asimilando la relación del contexto en la rutina que utilizará al momento de ponerlo en práctica. La Secretaría de Educación Pública, en el plan 2004 indica que “el material escrito, tiene el hábito de la lectura, valora críticamente lo que por ley lo relacionan con su práctica” (p. 44). De acuerdo con lo anterior, queda claro que la implementación de este estilo de estrategia es básica de acuerdo con la Secretaria de Educación Pública, en el plan 2014 durante el proceso de aprendizaje, que dentro del entorno escolar será utilizado en su nivel académico como defensa de la inclusión del aprendizaje básico escolarizado, como ocurrió en el CAM.

El día de hoy la Mtra. Lisa me pidió que se trabajara la caligrafía, pero para revisar la ortografía y el vocabulario, me dio unas imágenes y yo debía enseñárselas y ellos escribirlas para notar el problema de la ortografía, me encargué de los niños grandes y noté que ubican las imágenes, pero no la palabra. (Obs. 24/02/20)

Aquí se puede observar que los alumnos (Roberto y Lucas) después de revisar comprensión de vocabulario pudieron realizar otro tipo de ejercicios que los apoye a su conocimiento dentro de la rutina del salón de clases en un entorno con alumnos oyentes y que logren desempeñar “las actividades sin problemas de entendimiento”.

Esto se puede notar, ya que, en la situación de David, él se encontraba en una escuela “inclusiva”, y aun así el rechazo desde el trabajo en línea, por causa del Covid-19 le tocó aprender en casa. La situación de aprendizaje era carente, pues, el estudio privado le ayudó a comprender la escritura como la grafomotricidad, de forma escrita y en LSM.

Le puse unas líneas, círculos, para la grafomotricidad, las palabras que estuvimos practicando con la imagen para que señalara con cuál iba, le puse los números del 1 al 20 y con letra punteada para que las escribiera. (Obs. 26/02/21).

Es decir, la escritura es o puede ser un comienzo a querer conocer y saber más sobre el español, es abrir un nuevo conocimiento a la inclusión escolar y de esta manera aprender, no solo el contexto de la imagen y la LSM, sino el inicio al contexto de la rutina diaria escolar.

Sin embargo, cuando se encuentra en un balance de conocimiento y el avance ha mejorado su comprensión en cuanto a la L2, que en este caso es el español, pueden aplicarse las mismas tácticas o estrategias de aprendizaje que refuerzan el vocabulario del niño.

Hoy se trabajó con las palabras femeninas y masculinas y fue algo complicado, pero con el material didáctico de distinción de colores y palabras con imágenes ha funcionado, de esa manera comienzan el proceso de integrarlas en las oraciones. (Obs. 9/02/20).

Considero que es un poco irracional, tener que detectar las palabras de esa manera, pero, al enlazar el significado y distinción de las mismas, es práctico proponer los colores. De alguna manera, la correlación de la percepción de femenino y masculino es coherente en detectar una imagen con el significado de la palabra, aclarando que el uso de “niño y niña” puede ser usado en otro contraste, pues puede causar confusión tanto en LSM y en español.

Es por ello que con el paso de las aplicaciones de uso frecuente como es la parte visual en tarjetas y el vocabulario de labio lectura es integral del conocimiento durante el progreso de su aprendizaje, que de alguna manera ejerce una función que provoca que los alumnos vayan asimilando el uso frecuente de su vida rutinaria dentro y externamente del aula.

Así que donde el uso de material didáctico conciba ser efectivo en su comunicación o conocimiento, lograra que el alumno sordo sea integrado en un entorno social académico, de aspecto modo inclusivo, pues este le proporciona confianza y seguridad en su comunicación

a hacia las personas oyentes. Queda claro que se tiene que comenzar por introducirlo en un ambiente de apoyo y semejante a su problema auditivo, mientras que el aprendiz pueda desenvolverlo en su práctica, es decir, de esta manera ya no pueda temerle a que “no lo entienden”, y pueda participar en clase, en un estado de confianza sin temor a un error y comenzar por ejecutar su conocimiento en el entorno escolar.

4.5 Conclusión

Finalmente, se puede mencionar que la comunicación de una persona con discapacidad auditiva con el apoyo adecuado facilita su aprendizaje. Dicho de otra manera, no es una negación a las nociones de su entorno social, académico, pues solo se requiere usar adaptaciones de un trabajo en equipo, que sean estrategias o técnicas utilizadas a la par que los oyentes, así mismo, se pueden obtener resultados favorables tanto como el profesor y los aprendices.

Un elemento central es el maestro que imparte o que puede enseñar ambos contextos, en este caso español y lengua de señas, y esto se maneja con un poco de esfuerzo, señalando que con todos hay un comienzo sin experiencia, y puede mejorar con práctica y procedimientos en el aula o grupo social.

CAPÍTULO 5: TÉCNICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE APLICADAS EN SESIÓN PARTICULAR

5.1 Introducción

Encabezando con este capítulo, abordaremos las cuatro técnicas de enseñanza-aprendizaje, que incluye texto, imágenes, video y audio, durante el periodo de ejercicio profesional, aplicado con el aprendiz de discapacidad auditiva, David, a modo de sesiones particulares. Con el fin de exponer cada uno de los procesos llevados como herramientas, aportando al desarrollo de cada una de ellas en el aprendizaje de español como segunda lengua y el manejo de lengua de señas.

5.2 Técnica 1: Texto

En esta técnica, se planteó el texto como herramienta hacia las habilidades de lectura y comprensión con David, lo que le permitirá especificar la palabra o vocabulario, entrelazando oraciones y procurando dar sentido al contexto de lo que va aprendiendo. A pesar de que el aprendiz es hipoacúsico, se utilizaron cuentos de su agrado para mayor interés en su aprendizaje. Dado que también tiene autismo, el manejo del texto como herramienta fue un poco difícil, a falta de la comprensión lectora. Sin embargo, bajo un tiempo y una planeación, las actividades se acoplaron a su ritmo; como se puede apreciar del siguiente fragmento de mis bitácoras.

Pero se me hicieron palabras muy grandes para su pronto aprendizaje, unas de ellas eran: sopa de frijol, caldo de pollo, sopa de fideo, cereal con leche, galletas de chocolate, todas las palabras contenían una preposición, así que les dije a los papás que era buena idea, pero comenzando con palabras cortas, como sopa, galletas, chocolate, leche, cereal, frijol, con la idea que comenzara primero con las palabras relacionadas con su alimento. (Obs. 4/04/21).

De esta forma, la palabra de su mente con la imagen física se uniría en una idea, formando la oración, convirtiéndola en texto al momento de leerla, aprendiendo el vocabulario en un cuento.

Teniendo en cuenta que el niño estaba aprendiendo vocabulario, y se encontraba en la primera etapa de su conocimiento, él trabajaba adecuadamente cuando algo le interesaba.

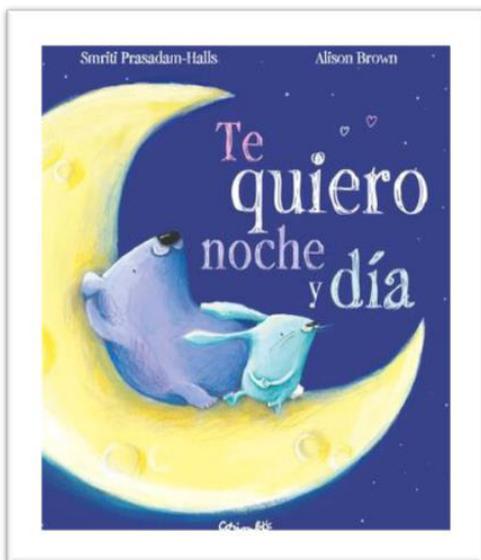
Entonces en cuanto a la pregunta de ¿Qué entendiste? Me tomó el libro y me señaló los dibujos entonces noté que el uso de cuentos si funciona a menos de que se hable claro y fuerte y mostrando imágenes para que relacione el contexto. (Obs. 18/04/21)

Por tanto, él comenzó de la enseñanza-aprendizaje, se debía empezar por palabras de uso común o habitual, como medio de comunicación, por intentar compartir palabras, con las personas que lo rodean, sus familiares o conmigo. En este caso, con el fin de enfrentar su hipoacusia, era indispensable la enseñanza de LSM, de forma que el aprendiz adquiriera ambas lenguas.

Visto que, su aprendizaje se reflejaría en el uso diario del vocabulario, practicando con las personas que frecuentaba en casa y con la periodicidad de aplicarlas de rutina, se distingue el momento exacto con lo que se mostraba cuando las expresaba por medio de palabras relacionadas con imágenes de la realidad del instante, como se demuestra en la figura 5.

Figura 5

Cuento para la rutina diaria.



Nota: Este cuento se utilizó como técnica de texto e imágenes para la diferencia de una rutina del día. Tomado de *Te quiero noche y día* (p. 1-10), por Halls-Prasadam, S. & Brown, A, (2018), Editorial Corimbo.

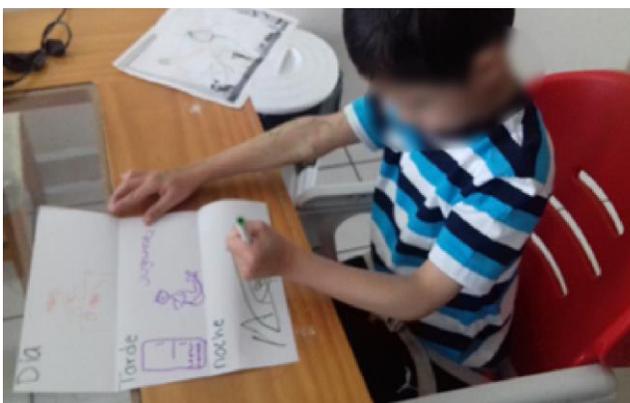
El resultado de la herramienta fue muy útil, es decir, que el aprendiz comenzaba por comprender el contexto de las palabras y las actividades, se manifestaban de manera más comprensible y menos complicada, ya que, a causa del autismo, algunas herramientas como el texto se obstaculizan, pero esta forma de establecer facilita el aprendizaje.

Hoy le enseñe a David a decir: buenos días, buenas noches, buenas tardes, hola, adiós. De la misma manera utilicé un cuento que muestra imágenes del día, la noche, tarde y unos saludos, y le mostré como decirlos en LSM y con el pizarrón que utilizó, lo dejé que intente copiar las palabras, como cada día practicó la pronunciación. (Obs. 18/04/21)

Sin embargo, el uso del reloj fue complejo ya que las horas en números, todavía era un tema que no se veía y provocaba algo de desconcierto. Esta situación se debe a que el alumno no comprendía como se lee el reloj de acuerdo con el cambio del día, luego de que en el cuento se mostraban las horas. Es por ello que se llevó a cabo la enseñanza para diferenciar el día, tarde y noche en contexto de colores para distinguir, el momento del saludo, que se puede apreciar en la Figura 6.

Figura 6

David dibujando las diferencias del día



Nota. Elaboración propia.

Así mismo, la utilidad del vocabulario incorporada en textos se manejó por temas de acuerdo con lo que veía en clases de su escuela, y llevar un orden de aprendizaje, integrando cuentos con texto que complementaba el tema visto en casa. De esta forma no solo se veía como un tema extraordinario, sino el uso de ella en la vida cotidiana.

Hoy David tenía tarea sobre las partes del cuerpo humano, tenía que recortarlas y ponerle nombre a cada de ellas, así que tomé la actividad “prestada” para mostrarle cómo se decían, se escribían y el uso de LSM, realizamos la actividad primero las pronunciamos, yo la digo y él las dice después, segundo las escribimos, ahora yo las escribí en el pizarrón y él debía escribirlas en el dibujo, tercero era momento de decirlas en LSM. (Obs. 19/04/21).

Dado que se ejercitaba todo el uso del vocabulario, la facilidad de leer el texto en algún cuento, ya no se complicaba, porque como se mencionó anteriormente, la relación de la imagen con la palabra complementaba el significado, de modo que a mí me facilitaba la dinámica y a David la práctica. Teniendo en cuenta el uso de LSM y el español en texto y formación de palabras a manera de utilizarlo frecuentemente, adaptándose a la rutina.

Considero que el uso de la técnica uno es una herramienta útil, durante la enseñanza y aprendizaje, utilizando ambas lenguas, requiriendo de un tiempo y las planeaciones adecuadas, con la calma y consistencia del aprendiz, así como la del maestro, en mejores desarrollos del uso de lo cotidiano.

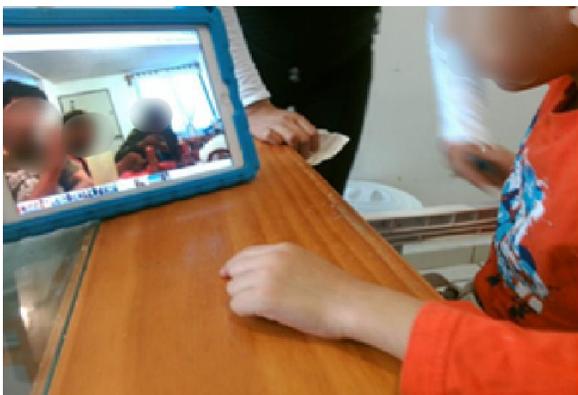
5.3 Técnica 2: Imágenes

Inicialmente, la técnica de la imagen complementaba la relación del texto, es decir, primero ver la representación de un objeto, posterior pasar a la palabra. De esta manera, se forma el significado dando sentido de lo que se observa. Así pues, se determina la asimilación a la figura que el aprendiz concierne con la realidad que lo rodea, aplicando la LSM y español, en su entorno educativo y al mismo tiempo su adaptación.

Por consiguiente, el uso de imágenes en diferentes formas de herramientas, así como puede ser táctil o visual, ayudó en su autismo, a controlar la atención y darle importancia a su discapacidad, en este caso la hipoacusia, que dio a conocer el texto y el significado de lo que desconoce en cuanto a la palabra, sin importar lo que mira, ilustrada en la Figura 7.

Figura 7

David practicando con fotos familiares.



Nota. *Elaboración propia.*

La relación de imágenes con palabras que se le complicó a David fue la realidad con la irrealidad, en el caso de los retratos de su familia, le fue más fácil la interpretación de la palabra con el contexto familiar.

Hoy llevé unas tarjetas que utilicé en la escuela el CAM, se trata de unas palabras con imágenes de la familia, tiene una mamá, papá, abuela, hermanos, tíos y primos, con palabras y de manera fuerte le hablé a David, intentando que leyera mis labios y al parecer si funcionó porque cuando le hablé me volteó a ver y miro mis labios, entonces con señas (para empezar) le señale las imágenes con la palabra, no funcionó. Entonces le pedí a la mamá que me diera unas fotos de su familia para relacionarlo con las palabras, así que comencé por señalar la foto de su mamá y la palabra, en formación de sílabas le pronunciaba fuerte y claro, noté que cuando le decía “ahora tú”, David pronunciaba solo la última letra o vocal. (Obs. 5/02/21)

Por ejemplo, cuando le mostré la imagen de una señora, no comprendió por qué esa imagen era su mamá, pero la diferencia fue cuando le expuse la foto de su mamá verdadera, él se motivó por decir la última vocal. Por esta razón, parece buena estrategia tomar la realidad como parte de enseñanza, pero, también cabe mencionar que puede ser contradictorio, ya que de alguna manera existe otro lado de su realidad que debe considerarse vocabulario general, me refiero a que hay otras mamás y son otras personas. Sin embargo, destaco que, para primer aprendizaje y relación de objetos, es la mejor manera.

Las palabras que utilicé fueron: casa, carro, mamá, papá, abuela, abuelo, tío, tía, primo, prima, tableta, agua, baso, leche, chocolate. Escogí esas porque son las que más utiliza en casa. Por lo tanto, le mostraba la imagen y el alfabeto en LSM le mostraba y él las buscaba en las del fomi y por último le ayudaba con la grafomotricidad para escribir la palabra, porque todavía está muy tieso con el movimiento de la mano. (Obs. 25/02/21).

Del mismo modo que la anterior actividad, se utilizaron las fotografías basadas en sus familiares, pero ahora se complementó con la escritura, el cual la idea principal es de reconocer los objetos y enlazar el nombre. De esta manera, David pudo encadenar el vocabulario, encontrando el significado con la imagen. El próximo paso fue trabajar la escritura, comenzando por trazos e ir reconociendo las letras, lo cual, hace la misma función en lo visual con el significado de la palabra.

Para terminar la sesión decidí por mostrarle palabras del cuento y mostrarle la LSM para que al mismo tiempo le señalara el dibujo de nuevo, esta vez le dije que después de mi lo hiciera. Yo lo hacía y él lo repetía, tanto las palabras y la seña. (Obs. 05/03/21).

Por lo tanto, el uso de las imágenes no solo es favorable en exponer alguna persona u objeto, sino también las palabras, de esta manera provocó que David se fijara tanto en la grafomotricidad, en el contorno de la letra y cuál era, hasta poderla distinguir en texto y en LSM. En la actividad anterior, David utilizó letras de fomi, lo cual se relaciona en la forma visual, esto es porque, el aprendiz está comenzando por identificarlas, y las asimila cuando las ve formadas en texto.

Le puse unas líneas, círculos, para la grafomotricidad, las palabras que estuvimos practicando con la imagen para que señalara con cuál iba, le puse los números del 1 al 20 y con letra punteada para que las escribiera. Al parecer no se le complicó, como me lo habían mencionado sus papás una vez que lo practica, es más fácil que lo realicé y no tarda en hacerlo, así como los rompecabezas, pero verificar que lo aprendió, decidí ponerlo en práctica como si fuera conversación, se lo decía en sílabas y le puse las fotos y me señalaba cuál era, luego utilicé la LS y de la misma forma me señalaba. (Obs. 26/02/21).

Teniendo en cuenta que la grafomotricidad es escrita, lo visual también lo representa, ya que debe atisbar las líneas y en el instante de marcarlas y seguir la línea punteada de la letra, esto es parte de la efigie que se genera en su mente, al ir formando la imagen, creando la percepción de las palabras, en el intervalo de ponerlas en práctica, se facilita el orden del objeto que quieren saber, convirtiéndolo en significado.

Debía escribir lo que hacía durante toda su semana, en un calendario de actividades, así que tomé la actividad para aprovechar y enseñar a David algunas actividades de uso diario, le mostré imágenes, algunas de ellas fueron: dormir, desayunar, comer, cenar, lavar dientes, bañarse, despertar, jugar; para ello le escribía las palabras con las letras de fomi, le explicaba en LSM y el intentaba escribirlas (copiaba lo que veía). (Obs. 11/03/21).

La percepción de mirar las manos creando la palabra, va sintonizando el significado y de esta manera, va aprendiendo lo que ve y lo que hace, enlazando la actividad con el contexto, por ejemplo: primero ponemos la imagen de que se está bañando, después lo que representa en escrito, en este caso la palabra y, por último, el significado en LSM para relacionarlo. Inmediatamente de que David observaba cada una de las formas de aprender una palabra, lo relacionaba cada vez que él lo hace en práctica.

En vista de que David aprendía a simular todas sus actividades cotidianas por medio de la imagen a la palabra, la percepción del significado se entiende en el momento de que él quiere practicar en LSM.

El día de ayer David tuvo cita en el CRIT (Centro de Rehabilitación Infantil), y tuvo clase con el Mtra. de lenguas, me dijo su papá que el maestro le comentó que ha tenido avances muy grandes y le preguntó si alguien le ha enseñado LSM, porque me dijo su papá que David durante la semana y las sesiones en el CRIT, utiliza la mano queriendo hacer señas o queriendo hablar o pronunciar palabras. (Obs. 04/03/21).

A pesar de que, la estrategia de las imágenes como parte de aprendizaje, debe ser una de la primera etapa en empezar a comprender el vocabulario nuevo, ya sea en español o en LSM, y de este modo asimilar los hechos que el aprendiz pasa en su rutina diaria.

En resumen, se puede decir, que las imágenes son un material auténtico para visualizar y aprender, o en este caso enseñar con aprendiente hipoacúsico, basarse en la realidad y vincular las palabras hasta obtener un significado.

5.4 Técnica 3: Video

La técnica del video se relaciona con la imagen, ya que se expone dibujos animados que muestran acciones o principales ideas de las palabras, es decir, se representa en animación con movimiento. De esta manera, el dibujo explica de forma dinámica acciones que representan la rutina diaria del aprendiente. Por lo cual, se condujo como herramienta, mediar el aprendizaje del vocabulario. Así mismo, la preeminencia de esta fue el reforzamiento de comprensión en el significado de las palabras con la labor que ejercía a diario, así como el reloj, las vocales, vocabulario, números, comidas, etc.

Hoy tuve el gusto de estar con él tres horas, y le mostré un video que se llama “Hickori dickori dock”, el video muestra el reloj y los números, sabe contar con los dedos hasta el 10, pero los demás números sabe distinguirlos por imagen, pero no sabe contar (en cantidad) o letra. (Obs. 4/02/21).

Pongamos por caso, el aprendizaje del reloj, que está claro que tuvo complicidad por leerlo, no sabía detectar la cantidad, ni el número como letra. Es por ello, que el video fue una buena iniciativa en comenzar por aprender el tiempo (véase figura 8).

Figura 8

Canción para la utilidad de las tres técnicas



Nota: esta canción era la preferida del aprendiz, se utilizaba para desarrollar las técnicas de video, imagen y música, de esta manera ayudaba con el contexto de los números y el reloj.

Tomada de Hickori dickori dock, super simple songs. 2019, Flickr <https://www.youtube.com/watch?v=HGgsklW-mtg>

La atención de los dibujos, el reloj como imagen y la animación que mostraba atraía su atención. Observando que el video le gustaba, decidí ponerlo en práctica durante el aprendizaje del tiempo en horas.

Al terminar le puse la canción de “Hickori dickori dock” [sic] al parecer le encantó la canción y la repitió varias veces, y me mostraba con los dedos el número que veía, lo más chistoso es que sí escuchaba la canción, no la bailaba solo la veía quieto y cuando pasaba un animal me señalaba el animal y el número me lo decía con los dedos, intenté corregirlo varias veces, en cuanto a los números, ya que la forma correcta de decirlos en LSM, es poner la mano con la parte de atrás, pero se molestaba así que solo le mostraba con la mía, creo que voy a tardar en esa parte, ya que no le gusta que lo corrijan. (Obs. 11/02/21)

En este video a pesar de tener audio, recordemos que la hipoacusia no es la pérdida completa del sonido, solo se sienten vibraciones o alcanzan a detectar algunos tonos. Entonces, cuando David vio el video la atención era íntegra, de tal manera que lo percibió y pudo controlar su autismo, el factor para no poner atención y desesperarse es por medio del autismo y con el video pudo controlarlo, lo que ocasionó comprensión y aprendizaje. Tal parecía que David podía escucharla, pero realmente los dibujos animados fue su estimulación, tanto así, que cuando veía un reloj se ponía contento y lo señalaba, y terminaba por contar los números como se aprecia en las figuras 9 y 10.

Figura 9

David entendiendo la numeración



Nota: Elaboración propia.

Figura 10

David haciendo los números en LSM



Nota: Elaboración propia.

Creo que realmente el material para este tipo de enseñanza-aprendizaje, lo recomendable es utilizar el video, ya que David, demostró aprender, por lo que se empleó como otra estrategia para relacionarlo con otras actividades.

Cuando llegué a su casa me di cuenta que David me pedía la canción de “Hickori, dickori dock”, entonces se la puse en la tableta, y me di cuenta que ahora cuando me señalaba los números lo hacía como yo se lo había enseñado en LSM, con la mano por la parte de atrás, entonces pensé que tal vez sí se la cantaba contando los números entendería, así que comencé a contar hasta 20 en LSM y con ayuda de los números de fomi (del refri), los mostraba para que los distinguiera, al menos esta vez le gusto la actividad la realizo sin problema alguno. (Obs. 18/02/21).

Es posible que David solo requería de mayor atención u otra forma de aprender, ya que el desempeño que mostraba era más que obvio que requería de un material para mayor comprensión y aprendizaje, supuesto que a pesar de su discapacidad auditiva, su inteligencia no era un límite para prestar atención a lo que se le enseñaba, porque por un momento, sus papás, me mencionaban que no era un niño normal y que algunas veces les apenaba el hecho de que no aprendía, pues anteriormente ya había una maestra particular, o que iba al CRIT que es un Centro de Rehabilitación Infantil e inclusive a una escuela preescolar, y como tal, no se le notaban avances de aprendizaje.

Por otro lado hoy le enseñé a contar con objetos, le mostré un video (cada que vemos un video le sube todo el volumen a la tableta), el video tenía música de fondo, y trataba de contar fruta, así que saqué toda la fruta que tenían el refri, la actividad era la siguiente: el video mostraba una fruta, ejemplo: manzana y David ponía una en la mesa; y así sucesivamente a idea era que el pusiera las frutas que el número indicaba de acuerdo al video. (Obs. 11/03/21).

Con el resultado de este video, me di cuenta que, en efecto, él solo requería de una estrategia que operara con su discapacidad auditiva, ya que, como se menciona en la observación, David subía el volumen, intentando entender el sonido. Sin embargo, eso no le impidió comprender la actividad, lo cual realizó sin problemas y comprendió la cantidad y el objeto. Creo que fue una de las mejores técnicas que apliqué, ya que la atención era completa, a pesar de que su autismo le ocasionaba desesperación o que su hipoacusia no le permitía escuchar, su curiosidad al movimiento de los personajes provocó en él, un sentido de comprensión, porque ejecuté las actividades tal cual lo había observado.

En conclusión, puedo aludir que me sorprendió la técnica, pues de alguna manera me afectó más a mí que a él, el pensar que no comprendería a falta del sonido por la hipoacusia. El resultado fue sorprendente, poder notar que el sentido visual de David se activó más de lo que se esperaba, demostrando que las actividades las resolvía sin problemas u obstáculos que le impidiera aprender sucesos nuevos.

Basta decir, que el video no es solo una herramienta de distracción o aprendizaje visual en aprendientes sin problemas de audición, ya que con esto puedo corroborar que David es capaz de aprender, utilizando las herramientas de manera adecuada. Sobre todo, ímpetu que puede proporcionar la persona que esté enseñando, ya que como maestro o asesor la forma de buscar la estrategia apropiada con motivar al aprendiente no solo es pensar, sino ajustar de acuerdo a sus necesidades.

5.5 Técnica 4: Música

Para comenzar con esta última técnica que es la música, abordaremos por recordar que hablamos de un niño hipoacúsico, es decir, escucha, pero solo con vibraciones, la clarividencia como tal del sonido de las palabras u onomatopeyas es muy difícil que las distinga. Sin embargo, en el caso de David, no sé si era el hecho de que las imágenes lo

motivaban a escuchar o prestar atención o realmente lograba percibir algún sonido sin ser vibración.

me mostraba con los dedos el número que veía, lo más chistoso es que si escuchaba la canción, no la bailaba solo la veía quieto y cuando pasaba un animal me señalaba el animal y el número me lo decía con los dedos, intenté corregirlo varias veces, en cuanto a los números, ya que la forma correcta de decirlos en LSM, es poner la mano con la parte de atrás, pero se molestaba. Así que solo le mostraba con la mía, creo que voy a tardar en esa parte, ya que no le gusta que lo corrijan. (Obs. 11/02/21)

Discurro que había veces que él con cualquier video se quedaba quieto y no sé si pensar el hecho de que realmente escuchaba algún tipo de vibración que le provocaba estar estático o era solo por observar aquella imagen. Porque solía pasar que, cuando su mamá le hablaba, volteaba, pero se tapaba los oídos, o escuchaba algún ruido muy fuerte y él se tapaba las orejas, posiblemente lo causaba el autismo. De acuerdo con sus papás, David era hipoacúsico certificando con exámenes médicos que realmente lo era, pero hay veces, que las personas con autismo tienden a responder de la misma forma que David, entonces, era muy confuso. Por lo mismo, decidí continuar con la aplicación del video con música por ver su reacción y realmente fue muy poca la diferencia que se pudo distinguir su hipoacusia. Hay herramientas para este tipo de situaciones, una de ellas es una campana “especial” (una herramienta que usaban en el CAM para los niños sordos) que se le aporta al niño y él con la mano la agita varias veces, si no la escucha es sordo completamente, pero si distingue una vibración la va a seguir usando o pegándosela en el oído con el fin sentir vibraciones. La Figura 11 demuestra la actividad donde David escuchaba la música.

Figura 11

David escuchando la canción



Nota: Elaboración propia

La Mtra. Laura una vez me comentó que los niños con hipoacusia tienen a sentir cosquillitas en sus tímpanos a causa de las vibraciones, y se ríen y agitan esa campanita varias veces, y si el ruido es muy fuerte se tapan los oídos por la vibración es demasiada que les aturde o les provoca miedo. Pero, en este caso su autismo y la hipoacusia, confundía su reacción, así que utilice una canción donde cantaba y tenía sonido e identificar su reacción, el cual no fue del todo logrado.

Por último, le puse una música con las letras del abecedario (cantadas), primero tenía que escucharlas y mostrarme cual letra era, con las de fomi, yo las decía con la boca y le atinó a una parte, ahora me tocaba ayudarlo, pero mostrándole en LSM y el me señalaría con las de fomi cual era, Bien hecho, le atinó (es muy inteligente), ya veo un grande progreso. La ventaja es que la mayor parte de las actividades la ve su mamá y eso me da aún más seguridad de su aprendizaje, porque tanto como ella aprende y ve el avance de su hijo. (Obs. 04/03/21

Puedo decir que, el hecho de que yo las mencionaba moviendo la boca, fue una parte de su ayuda, y prestó atención a eso. Considero que fue por eso por lo que pudo señalarme de cuál letra se hablaba, pero en cuanto al sonido, como tal, no mostraba algún tipo de movimiento o gesto que determinara si escuchaba o no, sobre todo observar si la técnica de la música era efectiva o no.

Para concluir, por no definir una consumación positiva o negativa de la técnica, en lo personal, considero pendiente el uso de esta herramienta, puesto que al determinar si la ayuda de la música es beneficiosa durante la enseñanza y el aprendizaje de un alumno sordo o hipoacúsico, se requiera de otro tipo de sonidos o estrategias/ herramientas incluyendo la música como una solución. La técnica de la música no me fue tan sorprendente, no logró mis expectativas, esperaba obtener alguna percepción por parte del aprendiente, pero solo fue muy neutra, incluyendo que su autismo distraía un poco de su hipoacusia.

5.6 Conclusión

En resumen, puedo decir que la utilidad de las técnicas mencionadas como parte de la enseñanza y el aprendizaje, son útiles para el uso del alumno sordo o hipoacúsico, sin tomar en cuenta, la lectoescritura y la grafomotricidad, ya que van incluidas dentro del mismo contexto de la discapacidad. La funcionalidad de estas, es la frecuencia con las que son utilizadas como cualquier otra técnica ya que, parte de enseñarlas, también es la periodicidad con las que se usan, recalcando que puede ir combinada con muchos métodos o estrategias de aprendizaje, así como el uso de los cinco sentidos, sin darle importancia al ser o no ser sordo o hipoacúsico, ya que su inteligencia no delimita su capacidad de aprender y comprender, sin incluir que poseía autismo u otras discapacidades, el hecho de que no podía escribir o leer.

La capacidad de aprender de cualquier aprendiz, sea con discapacidad o sin ella, es la misma utilizando las mismas técnicas, y sobre todo con la cabida con la que el maestro enseña, en este caso, si con David hubiera habido más tiempo y la misma persistencia con la que se usaron estas técnicas se hubieran podido lograr más de lo que se obtuvo.

Es por ello, que la satisfacción de saber que pude remarcar lo básico de LSM y el español fue un absoluto logro, conseguir que el reconocimiento de mi aprendiz fue alcanzado. A pesar de algunas contingencias o necesidades como lo fue la técnica de la música, que no fueron dadas como un resultado afirmativo, la mayoría de ellas fue un efecto exitoso y por ello, puedo decir, que las técnicas aprovechadas fueron unas de las mejores que puede haber seleccionado, determinando así el aprendizaje de español con un niño hipoacúsico.

CAPÍTULO 6: REFLEXIONES FINALES

Introducción a la evidencia recopilada, puedo concluir que la enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua (EL2) a niños sordos o hipoacúsicos, ha contribuido en mí, como futuro docente, en reforzar mis habilidades, y mis nuevos conocimientos más amplio, no solo en español, sino en otras lenguas, así mismo la lengua de señas (LSM), para enfrentar situaciones disímiles de aprendizaje, sean de dificultad o aptitud en un ámbito escolar sin inclusión a personas con discapacidad auditiva.

En primera instancia, esta investigación, es un acercamiento al uso de aprendizaje de dos lenguas muy relacionadas, pero con singularidades específicas, sin tomar en cuenta las relaciones que puede haber con otros idiomas.

Igualmente Considerando herramientas o materiales que sin duda alguna se utilizan con el mismo fin de aprender, pero, lo que marca la diferencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son los aprendientes y la forma en la que son utilizadas en sus necesidades. Así mismo, lejos de la postura de ser investigadora, el porte que te deja enseñar ya entra en el enfoque de ser maestro en donde aprendes que no solo es tener teoría, sino práctica para saber ejecutarla y obtener alguna solución en el aprendizaje del alumnado.

Además, aludo las técnicas que se manejaron fueron específicas para el desarrollo de un proceso de aprendizaje que conlleva la observación, la retroalimentación, la ejecución y la solución a un punto que se desconoce para poder determinar que la funcionalidad sea positiva. A pesar de que se llevó a cabo lo antes mencionado, existieron errores y fracasos que no acertaron o dieron la funcionalidad esperada y precisamente a esto se le puede llamar un triunfo, determinando que hay otros factores que logren cumplir su totalidad.

Dentro del análisis expuesto, es posible observar varias direcciones, la primera etapa, es la de enseñar cuando no tienes el discernimiento sobre el encaucé exponiendo que cuando eres el maestro, también aprendes, es decir, se cometen errores, no ejecutas adecuadamente y al mismo tiempo observas y corriges. De esta misma manera, la segunda etapa es, sobre tus alumnos, ellos aprenden, pero no precisamente por lo que “enseñas”, sino de los aspectos o enfoques metodológicos que trabajas, realizando tus estrategias como futura docente, para la mejora de necesidades específicas de un alumno con discapacidad auditiva.

Posteriormente he llegado a la conclusión, que la enseñanza de EL2, tiene muchas aperturas y una expansión de conocimiento que no solo es por enseñar al área extranjera, sino también, la orientación nacional y las problemáticas que pueden subyacer dentro de un entorno de idiomas o lenguas.

Otro rasgo, puede que delimita el aprendizaje para otras personas que requieren las nociones de su misma lingüística, y no precisamente por hacer una especialización, teniendo en cuenta que para la enseñanza de LSM, se requiere de una escuela o personas expertas en el área. Sin embargo, eso no define un prototipo.

Por supuesto, es entendible que realmente se requiere la noción del uso de LSM dentro de la inclusión en cualquier ámbito social, esto es por el uso correcto de la gramática y de la traducción en español, deben estar unidas en todo momento, aun utilizando las técnicas de video, audio, imágenes y texto, a fin de que sea comprensible para el aprendiz, el significado y significante de la palabra con la relación del uso diario de objetos, personas, entre otras.

En este sentido, las actividades que se desarrollen en el aula o de manera particular, con las técnicas antes mencionadas, es con el objetivo de la adquisición del idioma español. Inicialmente, unir la forma visual con su estímulo lingüístico, aunque sea manual, aplicando juegos, canciones, imágenes con o sin movimiento o inclusive de forma real, siempre y cuando exista un lenguaje corporal. A pesar de que el tiempo preciso sea muy poco, mientras la práctica sea constante, esto es muy valioso; pues facilita la rutina al grado de lograr el uso de ambas lenguas.

Teniendo en cuenta que las herramientas o el material didáctico sea por medio de audio, no delimita que una persona sorda no pueda entenderlas, se ha mencionado en los capítulos anteriores, que puede no escucharla, pero si contiene imágenes es fácil la interpretación, pero en este caso, si es hipoacúsico, el lograr obtener alguna vibración, puede relacionarlo con algún sonido si esto se hace frecuente, de la misma forma exista un vínculo con objetos.

Es por eso que el uso de la metodología para esta enseñanza es indispensable saber y conocer a los alumnos, el área que vas a investigar, observar, de tal modo, que cuando se llegue al punto de aplicación sea fácil el método y proporcione el trato del maestro al alumno.

De igual modo, la unión de ambas personas en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje, debe existir una confianza mutua, y esto se genera cuando existe un acercamiento al alumno,

forjándose con el trato y la visualización frecuente, pues para ellos es difícil aceptar que hay una persona desconocida observándolos, y la empatía es indefectible para romper el hielo y crear un vínculo que no provoque desconfianza. Con esto quiero decir, que cuando se aporte este tipo de apoyo en un niño o una persona adulta, con alumnos que tengan el perfil de español, el propósito es contribuir con el conocimiento de ser inclusivo en una universidad, pues se colabora en una integración de apoyo con personas de discapacidad auditiva, considerando que requieren cultivarse con un perfil en el desempeño de lenguas e idiomas, con el fin de ser apoyados en una comunidad incluyente, favoreciendo el aprendizaje en el logro de nuevas habilidades, sin importar nuestro entorno. De esta manera somos incorporados y forjamos el aprendizaje intrínseco para cualquier área de formación escolarizada.

Sin duda, el aprendizaje de EL2 Y LSM es un enlace fundamental, para la unión de nuestra comunicación como maestros y alumnos de lenguas.

REFERENCIAS

- Asociación Federada a Hélix. (2017). *Libro blanco sobre discapacidad auditiva: ámbitos de actuación, recursos, ayudas y protocolos*. (1ª ed.). Editorial ASPAS.
- Baca, H. M. E. (2016). *La práctica reflexiva. Condición indispensable para el ejercicio docente*. Chihuahua, México. Escuela Normal Superior José Medrano.
- Beltrán, F. L. & Villalobos, B. P. (2003). *El niño sordo de edad preescolar: identificación, diagnóstico y tratamiento, guía para padres, médico y maestros*. Editorial Trillas S. A. De C. V.
- Buendía, E. (2017). Sordos: sin educación ni trabajo. *El Universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/periodismo-de-datos/2017/04/2/sordos-en-mexico-sin-educacion-ni-trabajo>
- Comisión de Política Gubernamental, en Materia de Derechos Humanos (2008). *Glosario de términos sobre discapacidad*. Gobierno federal de México.
- Echaury, C., L., A., Godoy, A., L., M., & Santos, V., G. (2006). *Estrategias de atención para las diferentes discapacidades: manual para padres y maestros*. (2ª ed.). Trillas.
- Elliot, G. J. (2000). *La investigación acción en educación*. (4ª ed.) Ediciones Morata.
- Espinoza, C., R., A., & Ríos, H., S. (2017). El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva. (Tesis de posgrado). Escuela Normal Superior de Hermosillo, Hermosillo, Sonora.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1795.pdf>
- Fernández Soneira, A. M. (2004). La enseñanza del español como segunda lengua para personas sordas. In las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad: actas del XV congreso internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004 (p. 4-5). Universidad de Sevilla.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/42545/15_0339%20fern%C3%A1ndez%20soneira.pdf?sequence=1
- Gil, M. E. G. (2008). *El video como herramienta de investigación. Una propuesta metodológica para la formación de profesionales en comunicación*. (Tesis de posgrado). Universidad Santo Tomzás. Bogotá, Colombia.

http://www.cesfelipesecondo.com/revista/articulos20011/Monica%2520Garcia.pdf&ved=2ahUKEwj_uZzqqIPmAhUlpJ4KHWQMD7QQFjAGegQlBhAB&usg=AOvVaw2C1tArKVo1m77Ev884ZavY

Halls-Prasadam, S. & Brown, A. (2018). *Te quiero noche y día*. (2ª ed.). Editorial Corimbo infantil.

Hegarty, S. (1994). *Educación de niños y jóvenes con discapacidades*. Principios y prácticas. UNESCO.

<http://centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/5c8eb2ecc42c60fe85eec6390710c2b962ab1378.pdf>

Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía. (2020). Discapacidad. Información de México para niños. INEGI.

<https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx#:~:text=De%20acuerdo%20con%20el%20Censo,mujeres%20y%2047%20%25%20son%20hombres.>

Jáudenes, C. (2013). Signos de alerta en el comportamiento del bebé y el niño (2004). *manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva*. (5ª ed.). FIAPAS.

Lewis, V. (1987). *Desarrollo y déficit: ceguera, sordera, déficit motor, síndrome de Down, autismo*. Temas de Educación Paidós.

Moheno de Manrique, C. & Ling, D. (2002). *El maravilloso sonido de la palabra, programa auditivo-verbal para niños con pérdida auditiva*. Editorial Trilla.

Molinero, E. P. (2017). *Características y retos de la investigación acción participativa*. (Tesis de posgrado). Universidad de Alicante. Chiapas, México.

https://www.researchgate.net/publication/320629429_Caracteristicas_y_retos_de_la_IAP_Una_experiencia_personal_en_investigacion_turistica

Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. Siglo veintiuno editores. (p.25).

Redondo, M. S., Cortés, C. F., Gomero, T. E., Lancha, G. A., Herrero, E. D. & Villarta Córdoba, A. I. (2006). *Deficiencias sensoriales auditivas*. (Tesis de posgrado). Universidad de Castilla y León, Madrid, España.

http://www.instahu.net/as_sonia_86&ved=2ahUKEwiU56unxfnlAhVGT6WKHa_PByoQIARAB&usg=AOvVaw3gOwls98dDrl_tYtb9-hl6

Real Academia Española. (2006). *Diccionario esencial de la lengua española*. Editorial ESPASA.

Rodríguez, O. (2006). *Para hablar español, estrategias lúdicas para facilitar la adquisición del español a niños con dificultades auditivas*. Colegio de México.

Robles, R. E. M. (2015). *La lengua de señas un camino hacia la inclusión*. Reseña de Cruz Aldrete, 2014, “manos a la obra”. *Cultura sorda*. <https://cultura-sorda.org/la-lengua-de-senas-un-camino-hacia-la-inclusion-resena-de-cruz-aldrete-2014-manos-a-la-obra/>

Sagredo, et al. (2013) *Manual básico de formación especializado sobre discapacidad auditiva*. (5ª ed). Madrid, España: FIAPAS.

Secretaría de Educación pública. (2004). *Plan de estudios 2004. Programas para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales*. (1ª ed.). SEP.

Serafín de Fleishmann, E. M. (2002) *Lenguaje manual aprendizaje del español, signado para personas sordas*. Editorial Trillas.

Super simple español [canciones infantiles y más]. (7 de noviembre del 2018). Hickory Dickory ... ¡crash! [canciones infantiles].
https://www.youtube.com/watch?v=LBoF7ipoNa8&t=5s&ab_channel=SuperSimpleEspa%C3%B1ol-CancionesInfantilesYM%C3%A1s

Torres, B. J. (2010). *Discapacidad auditiva. Guía de didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. CONAFE.
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/106806/discapacidad-auditiva.pdf>

Cedillo, G. I. (2007). *Unidad de educación especial*. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. Vol. 11. N°2.

Valencia, R. P. (2016). *¿Qué es la inclusión?* (sitio web). www.incluyeme.com

Vilches, V. J. (2005). La dactilología ¿Qué, como, cuando? (Tesis Doctoral). Universidad de magisterio Sagrado Corazón de Córdoba, España.

<http://www.hablarconlasmanos.web>

ANEXOS

Anexo 1- Constancia aportadora de clases en la BECENOG.

				
-----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL OFICIAL DE
GUANAJUATO**

A QUIEN CORRESPONDA

PRESENTE

La que suscribe, directora de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, hace constar que la C. Gloria Estephania Moreno Yebra, desempeño su apoyo y colaboración junto con el Mtro. Tomas Porfirio, en el taller "Manitas inclusivas aprendiendo español", desarrollando la enseñanza de español a niños con discapacidad auditiva, en las instalaciones de la biblioteca Fulgencio Vargas.

A solicitud del interesado y para los fines legales que le convengan, se extiende la presente en la ciudad de Guanajuato, Gto. A los 27 días del mes de noviembre del 2019.

Atentamente



Martha Fabiola Carrillo Pérez
Directora

PPG

BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL OFICIAL DE GUANAJUATO
Paseo de la Presa 56 | Guanajuato, Gto. México | C.P. 36000 | Tel. (473) 73 10305
www.bcenog.edu.mx

Anexo 2 - Carta de consentimiento

Universidad de Guanajuato
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Licenciatura en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua

Carta de consentimiento informado para proyectos de investigación educativa

La que suscribe, **Gloria Estephania Moreno Yebra** alumna de la **Licenciatura en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua**, solicito su permiso para realizar mi trabajo de titulación, un ejercicio profesional, titulado: **Experiencia de enseñanza del español como segunda lengua para niños con discapacidad auditiva**, dentro de su institución otorgándome la autorización de aplicar clases de español a niños con discapacidad auditiva.

A continuación, sigue una breve descripción de lo que se pretende usar para la ejecución del proyecto.

Herramientas para el uso de clases

En primera instancia se llevarán unas bitácoras de planeaciones para registrar las actividades de acuerdo con el tema que se verá durante el proceso de la enseñanza y como utilidad de las clases el uso de herramientas de aprendizaje para el alumno. Como primer técnica se utilizará la herramienta el texto como el vocabulario, segundo las imágenes ya sean en dibujo o de forma real de tal manera que demuestre la acción y tercero el video que no tendrán sonido y que en algunos casos tendrán letra de acuerdo al nivel del alumno, además, juegos interactivos como destreza de forma lúdica ya que son niños y debe ser atractivo para él aprendiz y material tangible de acuerdo a la especialización y que los niños a pesar de que tienen su sentido visual es importante que ellos utilicen este tipo de herramienta como parte fundamental de su aprendizaje para la ayuda de autoexpresión, autodescubrimiento, exploración y experimentación.

Por otro lado, se requiere la participación de sus alumnos para el aprendizaje en las sesiones que impartiré a implementar, contando con la parte auxiliar que coadyuve y supervise mis clases durante mi estancia.

Después de haber conocido y comprendido en su totalidad la información sobre mi proyecto, mi participación atiende a los riesgos, beneficios en caso de que los hubiera, teniendo en cuenta los siguientes conceptos.

Los participantes

- Tienen derecho a retirarse del proyecto, si lo ven conveniente.
- No incurrirá ningún costo y tampoco serán remunerados como parte de ejercicio profesional.
- Se guardará y respetará la confidencialidad sobre los datos obtenidos del producto de su participación.

Durante el transcurso del ejercicio profesional, con consideración a la confidencialidad de los participantes y los datos, usted puede solicitar.

- Información actualizada sobre el proyecto.
- Evidencia del estudio y de los participantes.
- Firmas y comprobaciones del estudio durante mi estancia dentro de la institución.

Fecha: Día/Mes/año

Nombre y firma del director o encargado de la institución.

Nombre y firma de la alumna investigadora.

Correo: gemy920821@gmail.com

Cel. 4735971508

*** Nombre y firma de la directora de trabajo de titulación**

Dra. Krisztina Zimányi

Correo: krisztina@ugto.mx

Tel de oficina: 473 732 0006, ext. 8035.

Anexo 3 - Carta de asentimiento

Universidad de Guanajuato
División Ciencias Sociales y Humanidades
Licenciatura en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua

CARTA DE ASENTIMIENTO

Introducción /Objetivo

El objetivo del presente proyecto de titulación llamado **Experiencia de Enseñanza del español como Segunda Lengua para niños con discapacidad auditiva**, que se llevará a cabo durante seis meses dentro de la institución **Centro de Atención Múltiple Manuel López Dávila**, es enseñar y proporcionar el aprendizaje de español como materia para niños con discapacidad auditiva, mediante materiales tangibles, visuales como un coadyuvante para el conocimiento en la educación básica.

Participantes

1. Los estudiantes serán seleccionados por disponibilidad en las escuelas con previa autorización de los padres y de la institución.
2. La participación es estrictamente voluntaria, en caso de retirarse del estudio, este no tendrá ninguna sanción o reclamo, contando con el derecho de retirarse

Tiempo/días

Las clases serán de media a una hora, para no intervenir con las demás horas de clases contando con dos días lunes y miércoles.

Riesgos /beneficios

El estudio no conlleva ningún riesgo y el participante obtendrá como beneficio clases español como reforzamiento de materia (en caso de que curse clases en otra institución).

Compensación / costo

No se dará ninguna compensación económica por participar, ni se operará ningún costo sobre el material u otro aspecto.

Confidencialidad

El proceso será estrictamente confidencial. El nombre del niño no será utilizado en ningún informe cuando los resultados de la investigación sean publicados; se aplicarán seudónimos. Además, las evidencias fotográficas o de video que se recabaran para fines de análisis, tampoco serán divulgados de manera que su hijo/a sea reconocible.

Supervisión/contacto

Durante las clases habrá supervisión de un profesor de la institución que ayude durante el periodo de las clases de la investigación.

Consentimiento del padre/madre o tutor para la participación del hijo(a).

He leído la carta de consentimiento, la alumna investigadora ha respondido a todas mis preguntas. Doy mi consentimiento para que mi hijo/a participe en el proyecto de titulación arriba detallada.

Fecha

Día/ mes /año.

Nombre y firma del tutor:

Nombre del participante

Nombre y firma de alumna titulante

Gloria Estephania Moreno Yebra

Correo: gemy920821@gmail.com

Cel. 4735971508

Nombre y firma de la directora del trabajo de titulación

Dra. Krisztina Zimányi

Correo: krisztina@ugto.mx

Tel de oficina: 473 732 0006, ext. 8035.
