UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA

"ENSEÑANZA DEL INGLÉS PARA ESTUDIANTES CON SORDERA QUE ENFRENTAN BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

PRESENTA:
ANA KARINA GÓMEZ OCHOA S070024

DIRECTORA DE TESIS
DRA. ANA MARÍA ELISA DÍAZ DE LA GARZA

CO-DIRECTOR DE TESIS
DR. URIEL RUÍZ ZAMORA

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; OCTUBRE DE 2024.

Los que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado de la C. Ana Karina Gómez Ochoa, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

Para el documento denominado "Enseñanza del inglés para estudiantes con sordera que enfrentan barreras para el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva", elaborado por la C. Gómez Ochoa Ana Karina ya antes citada.

Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 29 días del mes de agosto del año dos mil veinticuatro en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

A T E N T A M E N T E
"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

Dra. María de Lourdes Gutiérrez Aceves
Presidente del jurado

Dr. Uriel Ruíz Zamora
Secretario del jurado

Dra. Ana María Elisa Díaz de la Garza
Vocal del jurado

Vo. Bo
Mtra. Vanina Herrera Allard
Directora

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA DIRECCIÓN

Código: FO-113-05-05
Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Ana Karina Gómez Ochoa, Autor (a) de la tesis bajo el título de "Enseñanza del inglés para estudiantes con sordera que enfrentan barreras para el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva" presentada y aprobada en el año 2024 como requisito para obtener el título o grado de Maestra en Didáctica de las Lenguas, autorizo licencia a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), para que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para su consulta, reproducción parcial y/o total, citando la fuente, que contribuya a la divulgación del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.

- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional del Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 09 días del mes de septiembre del año 2024.

Ana Karina Gómez Ochoa

Nombre y firma del Tesista

Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) a través del programa de Becas Nacionales del Sistema Nacional de Posgrados (SNP) del cual fui beneficiada, con el número de registro de becario CVU 1235972

Resumen

Esta investigación identifica las principales barreras para el aprendizaje y la participación que un grupo de jóvenes estudiantes sordos o con debilidad auditiva afrontaron en las instituciones educativas de la capital chiapaneca. También, se presentan estrategias de enseñanza que favorecen a este grupo minoritario con relación al proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el marco de la educación inclusiva.

El estudio tuvo lugar en las instalaciones de la Facultad de Lenguas Campus-Tuxtla y en el Departamento de Lenguas de la misma facultad, cabe aclarar que ambos sitios pertenecen a la Universidad Autónoma de Chiapas. La población que colaboró en este trabajo de investigación fueron estudiantes con sordera o debilidad auditiva que usan como principal vía de comunicación la Lengua de Señas Mexicana, (LSM) y que acuden a escuelas regulares en la capital chiapaneca en donde no cuentan con un intérprete de LSM para atender las necesidades de alumnas y alumnos con sordera.

Este trabajo es el resultado de una investigación de corte cualitativo, siguiendo el método de investigación-acción y busca la mejora de la propia práctica docente a través de la auto-reflexión, para tal efecto, se implementaron distintas técnicas de investigación como; observación, entrevistas, escala de opinión, diario de campo y cuestionario de donde se obtuvo información relevante para posteriormente ser condensada y triangulada y así obtener datos. Posterior al análisis de los datos se encontró como principales barreras para el aprendizaje y la participación, la comunicación con docentes, directivos y compañeros de clase, las barreras actitudinales y las didácticas. De igual manera, se encontró que las estrategias de enseñanza enfocadas en estudiantes con sordera más sobresalientes entre la población del estudio fueron el uso del español y la lengua de señas mexicana. También, la activación de conocimientos previos, actividades lúdicas y adaptaciones no significativas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se concluye la investigación con una propuesta didáctica dirigida a docentes de inglés que tienen la oportunidad de trabajar con estudiantes sordos o que estén interesados en conocer algunas opciones de trabajo en las aulas y deseen mejorar la interacción con estudiantes sordos, así como favorecer el aprendizaje de ellos a través de su propio medio de comunicación.

Palabras clave: Educación inclusiva, Barreras para el aprendizaje, Enseñanza del inglés, Sordera, Debilidad auditiva, Lengua de Señas.

Abstract

This research study identifies the main barriers to learning and social participation that deaf and hard of hearing students face in educational institutions in the capital of Chiapas, Mexico. It also presents teaching strategies that favor this minority group in relation to the process of teaching and learning English as a foreign language within an inclusive education framework. The process took place in the facilities of the Tuxtla Language Faculty of the Autonomous University of Chiapas. Participants were deaf of hard of hearing learners who use Mexican Sign Language as their main form of communication, and, who attend mainstream schools in the capital of Chiapas, Mexico, where there is no sign language interpreter.

This investigation is the result of a qualitative action research study. Different research techniques were employed to gather data utilizing observation, interviews, an opinion scale, a teacher's diary and a written questionnaire.

Findings indicate that the principal barriers to learning and social participation included the lack of communication between students and teachers, due to an unfamiliarity with the use of sign language, as well as teachers' attitudes regarding this situation and the didactic issues related to the teaching process. Moreover, the use of written Spanish and Mexican sign language, were relevant strategies employed throughout this study as were the activation of prior knowledge, the use of games and adaptations in the teaching-learning process.

This research study concludes with a didactic proposal aimed to help English teachers who work with deaf students and who wish to improve social participation and to help them to develop their knowledge, awareness and skills in learning English as a foreign language.

Key words: Inclusive education, Barriers to learning and participation, English language teaching, Deaf and hard of hearing learners, Sign language.

Dedicatoria

A Dios, por darme el aliento de vida

A mis padres, por su constancia y ejemplo

A Fernando, por ser mi compañero de vida y parte de este gran proyecto.

Agradecimientos

A mi directora, Dra. Ana María Elisa Díaz de la Garza por dedicar su valioso tiempo y compartir su conocimiento para esta investigación.

A mi codirector, Dr. Uriel Ruíz Zamora por su apoyo incondicional y permitirme aprender de usted a través de cada comentario realizado.

A mi lectora, Dra. María de Lourdes Gutiérrez Aceves, mi eterno agradecimiento por creer en mí desde el inicio de la MADILEN.

A mis amigos de la comunidad sorda, por ser parte fundamental de este proyecto y enseñarme a expresar mi sentir con las manos.

A todos los docentes del programa de la Maestría en Didáctica de las Lenguas quienes han formado parte de mi progreso académico y me han enseñado a ser mejor docente.

A CONAHCYT por haberme proporcionado el respaldo necesario para poder lograr mis objetivos.

Tabla de Contenidos

Resumen v

Abstract vi

Dedicatoria vii

Agradecimientos viii

Tabla de Contenidos ix

Índice de Tablas xiii

Índice de Figuras xiv

Índice de Fragmentos xv

Índice de Abreviaturas xv

Introducción 1

Planteamiento del problema y justificación 1

Objetivo General 3

Objetivos Específicos 3

Preguntas de Investigación 3

Estructura de la Tesis 4

CAPÍTULO 1. Fundamentos de la Enseñanza Inclusiva 6

Introducción 6

1.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos-artículo 3° Derecho a la Educación 6

1.2 ¿Qué es la Enseñanza Inclusiva? 7

1.3 Políticas Educativas y Organismos Mundiales 9

1.4 Políticas Educativas en México 11

1.4.1 Ley General de Educación 12

1.4.2 Ley General Para la Inclusión de las Personas con Discapacidad 13

1.4.3 Programa Nacional para el Desarrollo e Inclusión para las Personas con Discapacidad (PND) 15

1.5 Diversidad Funcional y Discapacidad 16

Recapitulación 18

CAPÍTULO 2. Barreras para el aprendizaje y la participación social: La sordera y debilidad auditiva 19

Introducción 19

2.1 ¿Qué son las Barreras para el Aprendizaje y la Participación? 20

2.2 Clasificación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación 21
2.3 Discapacidad o deficiencia auditiva 26
2.4 Clasificación de las Deficiencias Auditivas 27
2.4.1 Clasificación Cuantitativa 27
2.4.2 Clasificación en Relación con Adquisición del Lenguaje 28
2.4.3 Clasificación Cronológica 29
2.5 Implicaciones de la Sordera y Debilidad Auditiva en el Alumnado con Discapacidad . 29
2.6 Registros de Población Sorda en México 30
Recapitulación 32
CAPÍTULO 3. Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera 34
Introducción 34
3.1 Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera 34
3.2 Estrategia Nacional para el Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés 36
3.3 Habilidades lingüísticas 39
3.4 La Habilidad de Expresión Escrita en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera 40
3.5 La Habilidad de Comprensión Lectora en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera ... 41
3.6 Concepto de Estrategia 43
3.6.1 Estrategias de Enseñanza 43
3.6.2 Estrategias de enseñanza para grupos con Barreras para el aprendizaje y la participación 46
3.6.3 Lengua de Señas Mexicana como Estrategia de Enseñanza 48
3.7 Adaptaciones Curriculares No significativas 50
3.8 Material Didáctico 50
3.8.1 Material Visual 52
3.8.2 Diseño Universal 53
3.9 Estudios previos en la Enseñanza a Personas con Sordera 55
Recapitulación 60
CAPITULO 4. Metodología 61
Introducción 61
4.1 Paradigma Cualitativo 61
4.2 Enfoque Investigación Acción 63
4.3 Diseño de la Investigación 64
4.4 Estructuración Metodológica 66

4.4.1 Contexto 67
4.4.2 Participantes 69
4.5 Estrategia Metodológica 70
Observación No Participante 71
Entrevista a Profundidad 72
El Diario de Campo 75
Ficha Pedagógica 76
Escala de Opinión 78
Cuestionario 80
4.6 Procedimiento de Recolección 81
4.7 Triangulación 85
4.8 Ciclo de Acción 1: Codificación Preliminar 88
4.8.1 Categorización Preliminar 90
4.9 Ciclo de acción 2: Categorización final 92
4.10 Limitaciones del Estudio 94
Recapitulación 95
CAPITULO 5. Discusión de Hallazgos 96
Introducción 96
5.1 Problemática en la inmersión en las escuelas regulares 96
5.1.1 Barreras de comunicación 96
5.1.2 Barreras Actitudinales 99
5.1.3 Barreras Didácticas 101
5.2 Rutas estratégicas para la enseñanza de una lengua extranjera 103
5.2.1 Activación de conocimiento previo 103
5.2.2 Uso de español como estrategia de enseñanza 105
5.2.3 Actividades lúdicas 108
5.2.4. Uso de la Lengua de señas mexicana (LSM) 110
5.3 Adaptaciones y características del material didáctico 113
5.3.1 Adaptaciones No significativas 113
5.3.2 Características en el material didáctico (Flat Design) 114
Recapitulación 117
Capítulo 6. Conclusiones 119
Introducción 119

6.1 Discusión final 120
6.2 Conclusiones Generales 121
6.3 Propuesta didáctica 128
6.3.1 Sobre las fichas pedagógicas para el profesor 129
6.3.2 Sobre las fichas de trabajo para las y los estudiantes 129
6.4 Implicaciones a futuro 132
Guía para el docente 133
Fichas de Trabajo 140
Fichas del Profesor 158
Referencias 167
Anexo 1. Entrevista -A- 178
Anexo. 2 Entrevista -M- 179
Anexo 3. Actividades del ciclo 1 180
Anexo. 4 Actividades del ciclo 2 181
Anexo 5. Ficha de observación 182
Anexo 6. Escala de opinión 183
Anexo 7. Cuestionario 184
Anexo 8. Diario de campo 184

Índice de Tablas

Tabla. 1 15
Ejes centrales del Programa para el Desarrollo e Inclusión para las Personas con Discapacidad 15
Tabla 2. Categorización de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación 22
Tabla 3. Clasificación de las barreras para el aprendizaje y la participación en diferentes campos 23
Tabla 4. Barreras para el aprendizaje y la participación en el PEC 24
Tabla 5. Pruebas para la Evaluación de la Audición 26
Tabla 6. Clasificación de Pérdida Auditiva 28
Tabla 7. Estrategias de Enseñanza 44
Tabla 8. Fases de Investigación de acuerdo con Anne Burns. 66
Tabla 9. Características de los participantes 70
Tabla. 10 Ficha Pedagógica 78
Tabla 11. Códigos Preliminares 89
Tabla 12. Categorización Preliminar. 91
Tabla 13. Categorización Final 93
Tabla 14. Ficha pedagógica 2 114

Índice de Figuras

Figura.1 Estrategia Nacional Para el Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés. 37
Figura.2 Perspectiva a futuro de la Estrategia Nacional para el Fortalecimiento del Inglés 38
Figura. 3 Fases de Anne Burns en la investigación acción. 65
Figura. 4 Facultad de Lenguas Campus Tuxtla. 67
Figura. 5: Organización del aula de clase en el ciclo 1. 68
Figura. 6. Organización del aula de clase en el ciclo 2. 69
Figura 7. Elementos de La Observación. 71
Figura 8. Ficha de Observación 72
Figura. 9 Esbozo de Entrevista 74
Figura. 10 Diario de Campo 76
Figura. 11 Escala de opinión. 80
Figura. 12 Diseño de Cuestionario 84
Figura. 13 Triangulación Preliminar (Ciclo Uno). 86
Figura. 14 Triangulación Final 87
Figura.15 Cuestionario. 107
Figura. 16 Escala de opinión-juego memorama 109
Figura. 17 Escala de Opinión- Intérprete de LSM 112
Figura. 18 Flash cards-adjetivos 115

Índice de Fragmentos
de la Información obtenida con los instrumentos de recolección

Fragmento. 1 Entrevista 1 97
Fragmento. 2 Entrada de Diario de Campo 98
Fragmento. 3 Entrevista-Barreras Actitudinales -M- 100
Fragmento. 4 Entrevista-Barreas Actitudinales -A- 100
Fragmento. 5 Entrevista-Barreras Didácticas 101
Fragmento. 6 Entrevista. Barreras Didácticas 2 102
Fragmento. 7 Entrada de diario de campo. 104
Fragmento. 8 Ficha pedagógica 105
Fragmento. 9 Entrevista-uso del español 106
Fragmento 10. Uso del español: Diario de Campo 107
Fragmento. 11 diario de campo- juego 110
Fragmento. 12 Lengua de Señas Mexicana 111
Fragmento.13 Entrevista a docente 112
Fragmento. 14 diario de campo- recurso didáctico. 113

Índice de Abreviaturas

EI: Educación Inclusiva

PND: Programa Nacional para el Desarrollo

BAP: Barreras para el aprendizaje y la participación

NEE: Necesidades Educativas Especiales

LSM: Lengua de Señas Mexicana

ASL: American Sign Language

DU: Diseño Universal

UDL: Universal Design Language

EFL: English as a Foreign Language

FP: Ficha Pedagógica

Introducción

El presente documento aborda los principales retos a los que estudiantes con sordera o debilidad auditiva enfrentan en las escuelas regulares, igualmente, se propone la implementación de estrategias que coadyuven en la enseñanza de inglés como lengua extranjera a estudiantes que acuden a escuelas regulares, de nivel medio y superior en donde se enseña el idioma inglés como parte del curriculum, especialmente.

En este trabajo se presentará el objetivo general y específicos, las preguntas de investigación, los antecedentes y referentes teóricos, la metodología, las técnicas utilizadas para la recolección de la información y los hallazgos después de obtener información durante dos ciclos de investigación en los periodos de agosto/diciembre 2023 y enero/junio de 2024.

Planteamiento del problema y justificación

En México, los órganos gubernamentales han establecido el idioma inglés como la lengua a ser enseñada desde nivel básico, y, especialmente a nivel medio y superior, como obligatoria; Del mismo modo, los nuevos Modelos Educativos fortalecen el inglés para toda la educación obligatoria alineando el currículo a estándares nacionales e internacionales.

El Plan de Estrategia Nacional de Inglés establece, mediante la Dirección General de Educación Superior para Profesionales, al idioma inglés como un componente fundamental de las mallas curriculares de las diferentes licenciaturas, así como del perfil de egreso de las y los estudiantes. Este plan nacional asume el compromiso de promover un enfoque educativo inclusivo por lo que pretende otorgar las mismas oportunidades a todos los jóvenes que deseen cursar el nivel superior, lo que resulta de especial interés para este trabajo de investigación puesto que dentro de la población estudiantil es posible encontrar a personas con discapacidad, o ahora, desde la perspectiva del Modelo Social, es llamado personas con diversidad funcional que requieren de mayores oportunidades y de verdadera inclusión (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Se comprende entonces, que todo individuo que desee culminar satisfactoriamente el grado de licenciatura tendrá que adquirir los conocimientos pertinentes y acreditar el nivel de

dominio del idioma extranjero, inglés, solicitado por la institución educativa. Cabe señalar que este requisito no excluye a jóvenes que cuentan con alguna discapacidad.

Por lo tanto, observo la necesidad de fomentar la educación inclusiva que minimice las barreras de aprendizaje que jóvenes con alguna discapacidad puedan enfrentar en las aulas, ya que, aun cuando la perspectiva de las instituciones gubernamentales mundiales es brindar a todas las personas las mismas oportunidades para acceder a la educación, la realidad en las aulas nos indica que existen áreas de oportunidad; y el caso de las personas con discapacidad auditiva es un claro ejemplo de que no basta con proponer si no existen los medios para llevar a cabo acciones en pro del bienestar de ellos.

Las personas con sordera afrontan diversos retos que impiden el desenvolvimiento pleno en la comunidad de manera social y educativa, pues la limitación más sobresaliente es la dificultad que se observa en el proceso de comunicación. Ellos usan la lengua de signos o lengua de señas para la interacción comunicativa, sin embargo, pocos son los docentes de escuelas regulares que conozcan esta lengua. Esto no solo representa un reto social y comunicativo, sino también cognitivo, pues existe mayor grado de dificultad para adquirir los conceptos o conocimientos de las materias curriculares y al no contar con intérprete de la lengua de signos, el proceso de adquisición será más complejo.

Asimismo, el gobierno de México establece el programa denominado “Rechazo Cero” como parte de la propuesta de inclusión educativa, por lo que todos los jóvenes que deseen ingresar a las universidades del país tendrán las mismas oportunidades; esto aplica a personas que son consideradas con diversidad funcional o que presentan alguna barrera de aprendizaje (Gobierno de México, 2023).

Sin embargo, al indagar en los planes curriculares percibo que en muchas ocasiones no se encuentran adaptados a las necesidades de personas con alguna discapacidad. ¿Y qué decir del personal que se encuentran en las escuelas regulares? Ellos, generalmente no han sido capacitados para proporcionar el apoyo pertinente a estudiantes con discapacidad o diversidad funcional.

Integrar e incluir a estos jóvenes en los sistemas educativos regulares representa un reto que sin duda demanda capacitación especializada para directivos, maestros e incluso adecuaciones en la infraestructura de la institución.

Las razones anteriormente expuestas son la base para la justificación de este proyecto, ya que su valor radica en la importancia de proponer estrategias que permitan a los estudiantes con debilidad auditiva tener la misma oportunidad de adquirir un idioma extranjero a través de su propia forma de comunicación, y, en consecuencia, alcanzar el grado académico esperado, y de esta manera desarrollar todo su potencial para ser incluidos en la sociedad como todos los ciudadanos.

Objetivo General

Identificar, diseñar material didáctico e implementar un grupo de estrategias que favorezcan al aprendizaje del inglés como lengua extranjera y promueva la enseñanza inclusiva enfocada a jóvenes con sordera y debilidad auditiva.

Objetivos Específicos

1. Identificar las barreras para el aprendizaje y la participación a las que se enfrentan alumnos con sordera y debilidad auditiva en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
2. Implementar estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza del inglés a estudiantes con sordera y debilidad auditiva en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
3. Proponer una compilación de material didáctico y estrategias de enseñanza que favorezcan el proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera a estudiantes con sordera y debilidad auditiva en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Preguntas de Investigación

1. ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación social a las que se enfrentan alumnos con sordera y debilidad auditiva en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas?
2. ¿Qué estrategias de enseñanza favorecen el aprendizaje del inglés como lengua extranjera de jóvenes con sordera y debilidad auditiva en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas?

3. ¿Qué material didáctico favorece la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera de jóvenes con sordera y debilidad auditiva en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas?

Estructura de la Tesis

Este trabajo de investigación se encuentra divido en seis capítulos. En el capítulo uno se aborda una breve introducción, seguido por los referentes teóricos, en donde se podrá encontrar una explicación sobre los fundamentos de la Educación Inclusiva, así como información sobre las políticas educativas de órganos mundiales y de nuestro país.

El capítulo dos aborda el término de barreras para el aprendizaje y la participación social, y la definición de la discapacidad auditiva. El capítulo tres está enfocado en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en donde se retoman distintas estrategias para enseñar un idioma extranjero y las posibles estrategias enfocadas en estudiantes con sordera, además del diseño de material dirigido a este mismo grupo de estudiantes. De igual forma, se presenta información crucial sobre la lengua de señas mexicana.

En el capítulo cuatro se encuentra la metodología que fue utilizada para llevar a cabo esta investigación de corte cualitativo, utilizando la investigación acción. También se incluye la descripción de los participantes, el contexto, las limitaciones, las preguntas de investigación, y las técnicas de recolección de datos utilizados:

- Diario de campo del investigador
- Entrevistas individuales semi-estructuradas
- Observaciones
- Cuestionario
- Escala de opinión

Posteriormente, en el capítulo cinco, se describe el análisis y discusión de los resultados de la investigación. El capítulo presenta las conclusiones finales, seguido de las limitaciones e implicaciones a futuro y se ofrece una propuesta didáctica que consiste en una serie de fichas pedagógicas que pudieran resultar útiles para la mejora de la labor docente desde una mirada

de inclusión. Finalmente, se encuentran las referencias y los apéndices correspondientes que presentan evidencia del estudio realizado.

CAPÍTULO 1. Fundamentos de la Enseñanza Inclusiva

Introducción

En este primer capítulo se establece uno de los constructos básicos que sirven como soporte de la investigación, a saber, la Educación Inclusiva (**EI** en adelante). Para entender la importancia de la Educación inclusiva, es imperante identificar lo que la ley más importante del país, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, establece sobre los derechos que cada individuo posee con respecto a la educación. Asimismo, se aborda información respecto a las políticas educativas de organismos mundiales y especialmente de México. De la misma manera, considero importante brindar aportes sobre la Ley General de Educación del país y la propuesta que las autoridades plantean acerca del programa nacional para el desarrollo de la inclusión.

1.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos-artículo 3° Derecho a la Educación

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos contiene los principios y objetivos de la nación. Establece la existencia de órganos de autoridad, sus facultades y limitaciones, así como los derechos de los individuos y las vías para hacerlos efectivos. En materia de educación, dentro del artículo 3° se establecen las bases para la educación. A continuación, se presenta un fragmento de acuerdo con el Diario Oficial del Gobierno de México (2019):

> Artículo 3o.- Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. (p. 2)

Las leyes del país han establecido que la educación es un derecho que todo individuo posee, además, es posible identificar que este derecho viene acompañado de características que brindan seguridad y dignidad a todas las personas ya que se explica que la educación además de ser obligatoria y gratuita también estará basada en el respeto y dignidad de las personas con un enfoque de inclusión e igualdad.

Estos puntos, no solo resultan de interés para esta investigación, sino que sientan las bases para que toda persona tenga pleno acceso a educación de calidad como parte de un derecho fundamental, teniendo un trato igualitario sin importar las habilidades, condiciones sociales, económicas ni de ninguna otra índole. A continuación, se describen y analizan los principios de la educación inclusiva y la importancia de esta.

1.2 ¿Qué es la Enseñanza Inclusiva?

Normalmente al escuchar el término pensamos en la diversidad y en las formas para tratar de integrar en la sociedad a grupos minoritarios. Aunque parte de la educación inclusiva abarca esos puntos, se debe ahondar mucho más sobre el término y todo lo que esto implica, así como reflexionar sobre la importancia y el impacto que tiene en la sociedad. También, la inclusión en la educación brinda la idea de proporcionar las mismas oportunidades a todas las personas, sin importar su procedencia, edad, raza, religión o habilidades físicas.

Sin embargo, cabe preguntar ¿qué es la inclusión? y ¿por qué es importante? Para aclarar estas interrogantes es preciso mencionar lo que Ahufinger (2023) señala a este respecto: “la educación inclusiva es parte de una propuesta educativa de calidad a todo el alumnado, garantizando en todo momento la presencia, la participación y el progreso en la educación” (p.2).

Por su parte, Gutiérrez, Enriques y Matus (2023) comentan que la inclusión tiene como principal objetivo el cambio de paradigmas para considerar la diversidad y disminuir la exclusión, asimismo, sensibilizar a las personas para que sean conscientes y empáticas con los demás, generando en la sociedad un ambiente de respeto a la diversidad, donde se pueda atender y respetar las necesidades de las personas, de acuerdo con su condición y diferentes capacidades.

Tales propuestas resultan razonables debido a que una de las cuestiones por las que la inclusión se convierte en un concepto importante y atrayente, es debido a que ésta ha sido una respuesta integral ante la problemática de la discriminación, la segregación o la desigualdad hacia grupos minoritarios o vulnerables en materia de educación. De esta manera, es posible comprender que es de gran importancia proponer soluciones ante los fenómenos sociales que se presentan en el ámbito educativo.

De la misma manera, la Asociación Americana de Trastornos del Aprendizaje (1993, como se citó en Moliner, 2013) define la inclusión de la siguiente manera:

> Es una política/práctica en la cual todos los alumnos con deficiencias, independientemente de la naturaleza o gravedad de estas y de la necesidad para recibir servicios, reciben la educación total dentro de una clase regular en el colegio que les corresponde (p. 10).

La definición mencionada con anterioridad se centra en la integración de las alumnas y alumnos en el contexto ordinario, que es uno de los principios de la integración en distintos ámbitos, por ejemplo: en lo social, laboral, político, familiar y también educativo. Por tal razón, a partir de distintas conferencias mundiales tales como la conferencia de Salamanca en 1994, se han propuesto cambios y estrategias para reducir la exclusión en la educación, en el mundo y por su puesto en México.

A este respecto, Romero y García (2013) explican que la EI es un concepto en evolución que implica, ofrecer una educación de calidad a toda la población estudiantil, independientemente de sus condiciones personales o sociales. Sin embargo, aún presenta áreas de mejora cuando buscamos trasladarlo a las aulas, pues se reconoce que los docentes o directivos de las instituciones educativas no son especialistas en temas de inclusión o educación especializada a grupos minoritarios por lo que en ocasiones estas propuestas inclusivas no siempre son bien aceptada por el grupo de docentes o directivos.

El auge que la EI va ganando a nivel mundial permite que las oportunidades para las personas con discapacidad se expandan y sea posible brindarles educación de calidad a la vez que

transforma la perspectiva como sociedad y concientizando al público en general a creer que todas las personas merecen el mismo trato y acceso a la educación.

Ahora bien, es necesario analizar información que los órganos mundiales establecen respecto a la EI para que a través de ello sea posible tener mayor claridad en lo que cada institución educativa debería hacer o fortalecer a favor de personas con necesidades especiales o barreras para el aprendizaje y la participación.

A continuación, se abordará políticas educativas vistas desde órganos internacionales ya que esta información es pieza elemental pues se busca establecer las bases para el entendimiento de un fenómeno social que acontece en mi entorno educativo y proponer posibles estrategias para la disminución de la segregación y discriminación hacía grupos vulnerables o minoritarios.

1.3 Políticas Educativas y Organismos Mundiales

El interés que surge en torno a la diversidad y sus implicaciones ha sido abordado desde la óptica de la exclusión y los riesgos de la exclusión educativa que amenaza a un buen número de alumnos en los recintos educativos, así como desde los planteamientos de la justicia social, (González, et al., 2017). Además, internacionalmente el enfoque de educación inclusiva cada vez es más considerado como una reforma que apoya y asume la diversidad entre todos los alumnos tratando de brindar a todas y todos lo que por derecho les corresponde.

La UNESCO (2023) refiere que la educación inclusiva "se esfuerza en identificar y eliminar todas las barreras que impiden acceder a la educación y trabaja en todos los ámbitos, desde el plan de estudio hasta la pedagogía y la enseñanza" (párr. 3). De igual manera, en relación con la promoción de tratamiento educativo, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ejerce una gran influencia en el contexto internacional. Como ejemplo, La Carta Internacional de los Derechos Humanos en su artículo 26.1 establece que toda persona tiene derecho a la educación;

> La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y

> profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (ONU, 2023).

Así mismo, la convención internacional de los derechos del niño (UNICEF por sus siglas en inglés, 2006) establece los derechos individuales de todos las niñas y niños de la siguiente manera:

> Todos los niños tienen todos derechos, sin importar quiénes sean, dónde vivan, la lengua que hablen, cuál sea su religión, su modo de pensar o su aspecto; si son niñas o niños, si tienen una discapacidad, o son ricos o pobres; y sin importar quiénes sean su padre, su madre y sus familias, ni lo que estos crean o hagan. No debe tratarse injustamente a ningún niño, por ningún motivo. (Párr. 2)

Ambos órganos internacionales regulan a la educación como un derecho elemental de todo individuo, sin importar, género, raza, condición social o si cuenta con alguna discapacidad. Todos merecen un trato digno, justo y equitativo en cuestiones de educación y demás ámbitos sociales. De igual manera, en la convención sobre derechos de las personas con necesidades especiales (ONU, 2023), se declara lo siguiente:

> **Artículo 24:**
>
> Las personas con discapacidad tienen derecho a la educación sin discriminación alguna. Los países deben asegurar que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación incluyente y de calidad y a una educación primaria y secundaria gratuita en su propia comunidad. Los países también deben proporcionar instalaciones razonables y apoyo individualizado para maximizar el desarrollo académico y social.
>
> La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

A través de estas convenciones y especialmente estos documentos que avalan las declaraciones hechas en conjunto, es posible identificar la educación como un derecho que cada individuo posee. Por esta razón, es posible cuestionar la propia práctica docente y reflexionar en cómo influir favorablemente en cuestiones de equidad, igualdad y derecho. Igualmente, es importante analizar las políticas educativas que marca el gobierno de México y cómo esto aporta un fundamento al objetivo general de esta investigación. En la siguiente sección se aborda un tema crucial para este estudio: las políticas educativas de México.

1.4 Políticas Educativas en México

El Estado mexicano se comprometió ante sus ciudadanas y ciudadanos a garantizar el pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad. Para hacer efectivo ese compromiso, todos los días se toman decisiones de política pública y se promueven acciones que, por una parte, mantienen en funcionamiento el sistema educativo del país y, por otra, lo van transformando (INEE, 2018).

De acuerdo con una de las políticas educativas establecidas para nuestro país, se ha declarado que el idioma inglés es un requerimiento en los niveles educativos debido a la alta demanda de comunicación y tratos comerciales; es así que se busca capacitar a las y los estudiantes para el mundo laboral en un idioma extranjero como lo es el inglés. De esta manera, se observa que los nuevos Modelos Educativos fortalecen este idioma para toda la educación obligatoria, alineando el currículo a estándares nacionales e internacionales.

Sin embargo, el idioma inglés no es exclusivo de la educación obligatoria, ya que la Estrategia Nacional para el Fortalecimiento de la Enseñanza del inglés que establece la Dirección General de Educación Superior para Profesionales, dicta al idioma inglés como fundamental en todos los planes de estudio diferentes licenciaturas, así como del perfil de egreso de las y los estudiantes. También, la Estrategia Nacional asume el compromiso de promover un enfoque educativo inclusivo por lo que pretende otorgar las mismas oportunidades a todos los jóvenes que deseen cursar el nivel superior (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Por tales razones, todo individuo que se encuentre cursando nivel básico, medio o superior y desee culminar satisfactoriamente el grado tendrá que adquirir los conocimientos pertinentes y acreditar el nivel de inglés solicitado por la institución educativa. Cabe señalar que este requisito no excluye a jóvenes que cuentan con una discapacidad, ya que incluso ellos deben tener un nivel comprobable para completar el proceso de titulación y obtener el grado correspondiente.

1.4.1 Ley General de Educación

Dentro de las leyes nacionales existe una que regula la educación que imparten el Estado-Federación, entidades federativas y municipios, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social (Instituto de Investigaciones Legislativas, 2021).

Como parte de la Ley General de Educación en México se establecen los artículos que a continuación se presentan:

> **Artículo 5.** Toda persona tiene derecho a la educación, el cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte […] El Estado ofrecerá a las personas las mismas oportunidades de aprendizaje, así como de acceso, tránsito, permanencia, avance académico y, en su caso, egreso oportuno en el Sistema Educativo Nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las instituciones educativas con base en las disposiciones aplicables. Toda persona gozará del derecho fundamental a la educación bajo el principio de la intangibilidad de la dignidad humana.

De la misma manera, la Ley de la Educación de la Ciudad de México (2022) expresa en dos de sus artículos respecto a la educación inclusiva, lo siguiente:

> ***Artículo 10*. Educación Especial**: Atención educativa para las alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales, por discapacidad, condición de salud o

aptitudes sobresalientes, de acuerdo con sus condiciones, necesidades, intereses y potencialidades. Ésta debe constituir un vehículo para la transición hacia la consolidación de la educación inclusiva, por ello, en lo referente a personas con discapacidad y condición de salud, la educación especial debe ser excepcional.

***Artículo 11*. Educación Inclusiva**: Derecho humano de toda alumna y alumno que consiste en el conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación, la cual se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos (Ley de Educación de la Ciudad de México, 2022).

A través de estas políticas educativas, queda claro que la educación en nuestro país, al igual que a nivel internacional, es prioridad ya que forma parte de derechos fundamentales de cada individuo sin importar que tengan o no alguna discapacidad, por tal razón, minimizar las barreras de aprendizaje y participación social resulta esencial al desempeñar la labor docente. Ahora bien, es importante considerar información sobre cómo incluir a las personas con discapacidad como parte importante de la sociedad. Esto se aborda en el siguiente apartado.

1.4.2 Ley General Para la Inclusión de las Personas con Discapacidad

La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad se publicó el 30 de mayo de 2011. Armoniza las disposiciones de la Convención y es reglamentaria del artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, constituyéndose en el instrumento legal que permite la adopción de medidas legislativas, administrativas y de otra índole, para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad (Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2014).

Como parte del derecho de acceso, dentro del sistema jurídico en México se considera tal acceso como un presupuesto indispensable ya que forma el inicio de materialización de otros derechos de la misma índole, por tal razón la Constitución Política de los Estados Unidos

Mexicanos, en los diferentes tratados internacionales de los que el Estado Mexicano es parte, y en las diferentes leyes, tales como, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, constituyen un límite a la discriminación de las personas con discapacidad en México (Escobedo y Téllez, 2022).

Los principios que rigen a esta Ley General son: la equidad, justicia social, igualdad de oportunidades [..] el respeto por la diferencia y la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana, la accesibilidad, la no discriminación, la igualdad entre mujeres y hombres con discapacidad y la transversalidad (CNDH, 2023).

De acuerdo con la Ley General para la inclusión de las Personas con Discapacidad, el artículo 41 garantiza la educación de todo individuo y resulta especialmente importan para esta investigación ya que no solo trata de establecer la educación como un derecho individual sino de propiciar las herramientas que darán una integración satisfactoria de los estudiantes a la sociedad.

> ***Artículo 41***.- La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Lo citado con anterioridad comprende a nivel nacional parte importante de los derechos de los individuos con discapacidad en nuestro país. Cabe aclarar que, aunque es fundamental identificar que las personas con discapacidad tienen derecho a la integración en cualquier ámbito, para efectos de esta investigación se hará especial énfasis en lo relacionado a la educación.

1.4.3 Programa Nacional para el Desarrollo e Inclusión para las Personas con Discapacidad (PND)

Se establece por vez primera en la historia del país, la elaboración del Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (PND en adelante) mismo que incluye objetivos, estrategias y líneas de acción para la población con discapacidad.

El PND busca asegurar la vigencia efectiva de los derechos de las personas con discapacidad y contribuir a su desarrollo integral, lo que transita por su inclusión al mercado de trabajo y la dinámica social, además de impulsar, con el apoyo de los medios de comunicación y la sociedad civil, estrategias que coadyuven a transformar la actual cultura excluyente y discriminatoria en una abierta a la tolerancia y la diversidad. Este programa también funciona como precedente para la educación inclusiva, en donde se busca generar las mismas oportunidades para todas las personas, independientemente de su condición física, económica, racial, credo etc. (Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014).

A continuación, se presenta la Tabla N°1 que muestra los ejes centrales del PND. Teniendo presente que en este documento se tomaron en cuenta únicamente los que se relacionan a la Educación y permitirán tener un panorama respecto a lo que centros educativos podrían fomentar en la población general.

Tabla. 1
Ejes centrales del Programa para el Desarrollo e Inclusión para las Personas con Discapacidad

Eje.	Estrategia
Educación	Actualizar el marco regulatorio con un enfoque para la inclusión de las personas con discapacidad en todos los tipos, modalidades y niveles educativos
	Implementar modelos y prácticas escolares con perspectiva de género en todos los tipos, niveles y modalidades educativas, incluyendo a población indígena.
	Desarrollar estrategias metodológicas y materiales educativos apropiados para la atención de los diversos tipos de discapacidad o de problemas para el aprendizaje.
	Desarrollar capacidades en todo el personal educativo para favorecer la inclusión de PCD en todos los tipos y niveles educativos.
	Promover ambientes de aprendizaje inclusivos donde la atención de estudiantes con discapacidad contribuya al enriquecimiento del contexto social y educativo.

	Promover y difundir el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en el Sistema Educativo Nacional.
	Promover en la educación básica la enseñanza de la LSM como primera lengua a los niños sordos, incluidos los padres.
	Establecer que los programas educativos que se transmiten por televisión incluyan interpretación en LSM.

Fuente: Gobierno de México (2018).

Como se observa en la tabla anterior, la inclusión para las personas incluye facilitar diversas estrategias en las que se les permita a los estudiantes con barreras para el aprendizaje, realizar actividades escolares, proporcionándoles herramientas adecuadas por el personal docente en conjunto con directivos, así como las adecuaciones pertinentes de la institución educativa.

Hasta este punto, se ha analizado información sobre las leyes de México y lo que establecen respecto a EI, y partiendo de esto es posible identificar que la educación es un derecho que todo individuo posee por lo que se pretende promover la igualdad y equidad en todos los ámbitos sociales.

Bajo el mismo orden de ideas, es importante comentar que hasta este punto se ha hecho referencia a personas que afrontan barreras de aprendizaje y participación social, sin embargo, es crucial conocer que este término se encuentra relacionado con la diversidad funcional y discapacidad para lograr identificar en qué se diferencian y por qué esta investigación hace mayor énfasis en Barreras para el Aprendizaje.

1.5 Diversidad Funcional y Discapacidad

A través del tiempo se han usado los términos, discapacitado, incapacidad, o necesidades especiales, haciendo referencia a hombres y mujeres con un sentido de limitación, bien sea motriz, sensorial o cognitivo. Sin embargo, al hacer uso de estos términos es posible generar una percepción de discriminación, segregación o de alguien con menos valor o menos válido.

Sin embargo, existe un concepto que ha cobrado mayor relevancia con el objetivo de evitar estas ideas de que hombre y mujeres valen menos por no contar con las mismas habilidades que cualquier otra persona. El término Diversidad funcional, lo estableció la Organización Mundial de la Salud, en el año 2001 al proponer un esquema conceptual para interpretar las consecuencias de las alteraciones de la salud. Este esquema categoriza las funciones de la siguiente manera: limitación en la actividad, restricción en la participación, barrera y discapacidad (Romanch y Lobato, 2005).

El departamento de igualdad, justicia y políticas sociales (2019), comenta que la diversidad funcional se enfoca en la diferencia de funcionamiento de una persona al realizar las tareas habituales de manera diferente a la mayoría de la población.

> La diversidad funcional, es un problema de origen social. La discapacidad y la diversidad funcional no pueden usarse como sinónimos, ya que representan diferentes etapas en la evolución conceptual de la terminología utilizada.
> Diversidad funcional es la primera denominación en la historia que carece de un carácter negativo o médico; en lugar de partir de una insuficiencia lo hace desde una originalidad enriquecedora, reclamando el cambio en la visión de esta característica especial; no es algo que deba ser remediado (Párr. 12).

Teniendo presente lo que el término diversidad funcional propone, se reconoce que este concepto evita la idea de que una persona está limitada o imposibilitada para realizar distintas labores. Por el contrario, reconoce que todos los individuos tienen la facultad de llevar a cabo distintas tareas de acuerdo con sus propias habilidades.

Sin embargo, para efecto de esta investigación, se consideró pertinente hacer referencia a las Barreras de Aprendizaje y Participación (BAP en adelante) ya que estas proceden desde el contexto hacía el individuo con diversidad funcional y se pretende conocer cuáles han sido los obstáculos que enfrentan los participantes en el ámbito educativo con relación a la enseñanza y aprendizaje. En el siguiente capítulo se abordará con más detalle el concepto de BAP.

Recapitulación

En este capítulo se presentaron los planes de educación inclusiva de órganos internacionales en donde se propone tratar con equidad a toda persona que tenga alguna condición distinta como discapacidad o limitantes físicas que implique adecuaciones para el aprendizaje o la participación social.

Asimismo, la Secretaría de Educación Pública en México concibe la educación inclusiva como un proceso a través del cual un sistema escolar se transforma gradualmente de espacios segregados y excluyentes a espacios inclusivos. A través de los distintos planes y programas educativos se busca favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes de la misma forma.

También, se analizó información sobre leyes nacionales como la Ley General De Inclusión Para Las Personas Con Discapacidad en donde establecen los principios de equidad, justicia social, igualdad de oportunidades; el respeto a la evolución de las facultades de las niñas y niños con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Por otra parte, en este mismo capítulo se comentó lo que el Plan de Estrategia Nacional de Inglés propone en sus objetivos los cuales esperan que todos los estudiantes logren al concluir la educación básica un nivel específico del idioma inglés, y cómo esto influye en los alumnos con necesidades especiales y más importante aún, en cómo brindar las herramientas necesarias para que ellos alcancen los mismos objetivos propuestos por esos planes nacionales al igual que todos los estudiantes.

Sin embargo, al analizar esta información proveniente de las fuentes educativas es posible percibir que la relación entre los planes y la realidad en el aula son distintos. El material, la infraestructura o los medios necesarios para cumplir con los objetivos propuestos por las leyes educativas, tanto internacionales como nacionales parecieran no estar en concordancia con lo que proponen las leyes nacionales. Por tal razón el siguiente capítulo se enfocará en las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que surgen desde el contexto y la realidad de las aulas de manera cotidiana. Es importante reconocer cuáles son las verdaderas razones o situaciones que dificultan el aprendizaje significativo en grupos minoritarios o vulnerables como lo son los estudiantes con discapacidad en México y especialmente las y los estudiantes con sordera o debilidad auditiva de la localidad.

CAPÍTULO 2. Barreras para el aprendizaje y la participación social: La sordera y debilidad auditiva

Introducción

Hasta este momento es posible percibir a través de los distintos órganos mundiales y las convenciones celebradas por ellos que la educación inclusiva es parte fundamental de los derechos de los individuos. Sin embargo, es notable que en el entorno educativo se encuentran diversas dificultades que las personas con discapacidad tienen que enfrentar cotidianamente. Debido a esto, en 1999 se propone, a partir del enfoque de educación inclusiva y de Necesidades Educativas especiales, un nuevo término que busca englobar las antes mencionadas, a saber, las Barreras para el aprendizaje y la participación. Este nuevo concepto es definido inicialmente por Booth y Ainscow y forma parte del documento *Index for inclusion* (2011), traducido al castellano como el Índice para la inclusión o Guía para la Educación Inclusiva.

Booth y Ainscow (2015) destacan que la inclusión en el *Index* es un enfoque basado en principios para la mejora de la educación y la sociedad. Además, está vinculado a la participación democrática dentro y fuera de la educación. No se reduce únicamente a un aspecto de la educación, por el contrario, tiene que ver con la coherencia en las actividades de mejora o innovación que se llevan a cabo en los centros escolares bajo una variedad de iniciativas. Debido a esto, el concepto de Barreras para el aprendizaje y la participación se propone como la vía para caminar hacia la eliminación de prácticas educativas que han generado segregación, discriminación o exclusión en las escuelas con respecto a los grupos más vulnerables o en situación de riesgo.

Por otra parte, es interesante señalar que el concepto de Barreras para el aprendizaje y la participación no tiene como finalidad realizar una crítica negativa del centro escolar, por el contrario, busca la inclusión como un proceso sin final. Los autores comentan lo siguiente:

> Implica un descubrimiento progresivo y la eliminación de las limitaciones para participar y aprender. Algunos pasos positivos en este sentido tienen que ver con descubrir las barreras y diseñar planes para eliminarlas a través de un espíritu de

> colaboración abierta. El uso del concepto de barreas al aprendizaje y la participación puede ayudar a resolver las dificultades educativas asociadas a la lamentablemente habitual, tarea de identificar a ciertos estudiantes como con Necesidades Educativas Especiales (Booth y Ainscow, 2015, p. 43)

2.1 ¿Qué son las Barreras para el Aprendizaje y la Participación?

Se denominan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) a todos los factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Estas dificultades aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Desde el enfoque de la Educación Inclusiva, este concepto rebasa al de Necesidades Educativas Especiales (NEE en adelante) ya que se centra en la interacción con el contexto y no como un problema del individuo.

Dicho de otro modo, el término Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) se centra en el entorno en donde los estudiantes interactúan y no se percibe desde la discapacidad del estudiante, más bien, se centra en las dificultades que el contexto presenta por la falta de adecuaciones o interés en integrar al individuo. Desde la perspectiva de los autores Booth y Ainscow (2015), las BAP surgen la interacción como se menciona en la siguiente cita:

> Cuando los estudiantes encuentran barreras se impide el acceso, la participación y el aprendizaje, [esto] puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado; … también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales (p. 44).

De acuerdo con la cita anterior, es posible que las adecuaciones tanto de infraestructura como curriculares formen parte de lo que engloba el concepto de inclusión y por lo tanto es parte

de las leyes que rigen a la educación en nuestro país. Según Echeita (2006, como se citó en Covarrubias, 2019), si un alumno o alumna interactúa en un contexto social positivo, bien estructurado, con una cultura de atención a la diversidad, con prácticas que promuevan el aprendizaje y participación de todas y todos, y brindando el apoyo necesario para quienes lo requieran, las dificultades de aprendizaje podrían ser menores.

En el mismo orden de ideas, Stainback y Stainback (1992, citado en Dueñas, 2010) emplean la expresión *inclusión plena* para referirse a la educación de todos los alumnos en clases y escuelas próximas a su domicilio y definen a la educación inclusiva como el proceso por el que todos los niños, niñas y jóvenes sin distinción tienen la oportunidad de ser miembros de las clases ordinarias para aprender con los compañeros a la vez que se enfatiza la inclusión como proceso de construcción de comunidad.

Igualmente, dentro del programa Escuelas de Calidad que promueve la Secretaría de Educación Pública se habla también de las BAP como aquello que dificulta o limita el acceso a la educación o al desarrollo educativo del alumnado; es decir, son obstáculos que impiden a cualquier estudiante, en este caso un alumno con discapacidad, participar plenamente y acceder al aprendizaje en un centro educativo (Secretaría de Educación Pública, 2010).

Con el objetivo de identificar de manera clara las distintas BAP es necesario categorizarlas, lo cual permitirá ser más conscientes de cómo influir de manera positiva en la disminución de las mismas y de alguna manera aportar para que los distintos estudiantes que cuentan con una discapacidad alcancen su máximo potencial.

En el siguiente punto se abordará la clasificación que se realiza en las Barreras para el Aprendizaje y la Participación lo cual resulta de mucho interés para esta investigación dado que se busca realizar reflexionar en las posibles cuestiones que detienen el progreso integral en materia de educación de las personas con discapacidad.

2.2 Clasificación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Algunas de las BAP están relacionadas directamente con el entorno o contexto en que el estudiante se desenvuelve. A continuación, se presentan en la Tabla 2 la categorización para algunas Barreras expresadas por López (2011):

Tabla 2. Categorización de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Categorización de las BAP	
Barreras	**Descripción**
Políticas	Se hace referencia a las leyes y normas contradictorias que existen al respecto de la educación de las personas y culturas diferentes, ya que por un lado se habla de una educación para todos y por el otro se permiten los colegios de educación especial. Se propone un currículo diverso y a la vez su promueven adaptaciones curriculares. La administración educativa debe ser coherente entre los enunciados de las leyes internacionales, nacionales y autonómicas y la puesta en práctica de las mismas para lograr practicas inclusivas.
Culturales (Etiquetaje)	Estas barreras aluden a la permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias entre el alumnado. La cultura generalizada de considerar dos tipos de alumnado: el "normal" y el "especial". Esta clasificación genera prácticas educativas de exclusión, segregación o integración. El concepto de alumno con necesidades educativas especiales ha generado un estigma, más que ayudar.
Didácticas	Se ubican en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El currículo estructurado en disciplinas y en el libro de texto, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas. Ruptura con las adaptaciones curriculares. Debe ser un currículo que no genere desigualdad y que las erradique. Ofrecer prácticas educativas simultaneas y divergentes en donde se entienda que el currículo diversificado es aprender lo mismo, pero con experiencias diferentes. El uso de adaptaciones curriculares no ha solucionado el problema, ya que ha generado más barreras por haber limitado el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La organización espacio-temporal: lo que requiere la escuela sin exclusiones es una organización de acuerdo con la actividad a realizar. La escuela inclusiva requiere de una buena formación en la educación participativa y en

	una manera distinta de construir el conocimiento, evitando el doble currículo en las aulas, propiciando el trabajo por proyectos, la formación de grupos heterogéneos y el trabajo cooperativo entre el alumnado, así como la participación de la comunidad escolar en los valores inclusivos. La necesaria reprofesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad. De ser un profesor técnico-racional, a un profesor-investigador. La clave en los procesos de inclusión es el profesorado, ya que sus creencias, actitudes y acciones pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión. El docente deja de ser un transmisor de conocimiento para poder ser u agente comprometido con el cambio y la transformación.

Fuente: López (2011 p. 42-48).

La información expuesta en la tabla anterior permite visualizar que las barreras para el aprendizaje y la participación social son variadas. Estas van desde el aspecto cultural en donde surgen las etiquetas que se asignan a las personas con necesidades especiales hasta el ámbito educativo que se relaciona con los procesos de enseñanza en donde no existe una adaptación de acuerdo con las habilidades que esta población sí puede desarrollar.

De la misma manera, el autor Puigdellívol (2009) expresa que existen otro tipo de Barreras para el Aprendizaje y la Participación que se exponen en la Tabla 3:

Tabla 3. Clasificación de las barreras para el aprendizaje y la participación en diferentes campos

Categorización BAP en distintos campos	
Barreras	Descripción
Actitudinales	Destacan la tendencia a suponer que el alumno con discapacidad no es nuestro alumno, sino que más bien es el alumno del especialista. Esta suposición se basa en que un maestro o una maestra de primaria no tienen los conocimientos suficientes como para afrontar la educación de un alumno con discapacidad.
Metodológicas	Destaca la creencia de que es imprescindible trabajar en clase con niveles de aprendizaje semejantes entre el alumnado; por tanto, se hace imprescindible el trabajo individualizado. Dicha forma de pensar

	dificulta enormemente la atención del alumnado con discapacidad, pero al mismo tiempo está muy alejada de la realidad de la escuela en la sociedad de la información.
Organizativas	Hacen referencia a las diferentes formas de agrupación del alumnado y de las posibilidades de intervención de la comunidad en diferentes formas de apoyo a la escuela. También considera analizar la nueva organización del trabajo del profesorado de apoyo.
Sociales	Se pone un especial énfasis en el papel de las familias, especialmente cuando estamos trabajando con *familias no académicas*. Los prejuicios sobre las mismas constituyen una de las barreras más importantes para el aprendizaje de muchas niñas y niños, con y sin discapacidad.

Fuente: Puigdellívol (2009, como se citó en Covarrubias, 2019, p. 143)

Como se observa en la tabla, para Puigdellívol (2009), las BAP pueden ser actitudinales, metodológicas, organizativas o sociales. Una barrera que impacta de forma directa en el aprendizaje de un estudiante con discapacidad es la barrera actitudinal ya que hacer caso omiso a las necesidades que la alumna o el alumno presente, sin duda coartará su desarrollo educativo. Por ello, aunque el docente no cuente con la capacitación necesario para brindar el tratamiento apropiado, mantener una actitud de empatía y apoyo hacía el estudiante podría provocar mejoras en la práctica docente.

Otro documento oficial importante para considerar es el emitido por la Secretaría de Educación Pública es el Programa Escuelas de Calidad (PEC) que ofrece una ejemplificación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación consideradas por la escuela regular. En la tabla 4, que a continuación se muestra, se encuentra la forma de categorizar de acuerdo con el PEC.

Tabla 4. Barreras para el aprendizaje y la participación en el PEC

Clasificación BAP de acuerdo con el Programa de Escuelas de Calidad	
Barreras	Descripción
Físicas	Hacen referencia a la infraestructura como puede ser la carencia de accesibilidad a la información y en las instalaciones de la escuela: entrada, salones, baños, laboratorios, áreas comunes, entre otras.
Actitudinales o sociales	Se encuentran en aspectos como los prejuicios, sobreprotección, ignorancia, discriminación, por mencionar algunos ejemplos, que se

	identifican en docentes, directivos, padres o madres de familia, compañeros de clase u otros miembros de la comunidad.
Curriculares	Se asocian principalmente a los aspectos de metodología y formas de evaluación rígidas y poco adaptables, que generan procesos de discriminación o segregación.

Fuente: SEP (2010 p. 20).

Como se observa en la tabla anterior, la Secretaría de Educación Pública también considera que una barrera sobresaliente es la actitudinal, aquella que procede desde el punto de vista de la sociedad hacía las personas con necesidades especiales y la manera en que son rechazados por prejuicios, desconocimiento o, por el contrario, se les sobreprotege, lo que podría ocasionar que no desarrollen de manera plena todas sus habilidades.

De acuerdo con los distintos autores citados con anterioridad, es posible comentar que las Barreras categorizadas, aunque todas están relacionadas como limitantes para el pleno desenvolvimiento de las personas con discapacidades en el entorno que los rodea, esta investigación se centra en las que tienen su origen en el ámbito educativo, pues es ahí en donde se busca generar consciencia y sensibilizar de alguna manera a la población de la localidad y especialmente a la comunidad docente y estudiantil.

La identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación es una tarea elemental para promover la escuela inclusiva, ya que en la medida en que se puedan minimizar o derribar, la población perteneciente a los grupos vulnerables tendrá mayor oportunidad de desarrollar sus habilidades cognitivas. Asimismo, es necesario recordar que, al eliminar barreras dentro de las aulas o los centros escolares, no solo se beneficia a algún alumno en particular, sino que se logra impactar en todas y todos los alumnos, ya que uno de los principios de la inclusión es el reconocimiento de la diversidad. Si bien es cierto que algunas barreras se pueden identificar en contextos que están fuera del alcance del maestro de grupo o de la escuela, es necesario tener presente que en el contexto educativo existen muchas oportunidades de mejorar para minimizar la segregación o exclusión ayudando a los estudiantes a trazarse metas y alcanzarlas.

Un grupo que generalmente presenta barreras de aprendizaje y participación social, son las personas que por diversas causas tienen alguna debilidad auditiva o sordera. Esta condición

es conocida como una discapacidad invisible ya que no aparecen características físicas evidentes, sin embargo, la persona que no puede escuchar enfrenta graves problemas para desenvolverse en la sociedad pues para ellos es difícil detectar sonidos, seguir una conversación o entablar comunicación oral. Por esta razón, en el siguiente apartado, se presenta brevemente lo que comprende la sordera y los tipos de debilidad auditiva que puede presentar una persona.

2.3 Discapacidad o deficiencia auditiva

La discapacidad auditiva se entiende como la falta, disminución o pérdida de la capacidad para oír en algún lugar del aparato auditivo sensorial. También se define como la limitación sensorial que presenta una persona con relación al sentido de la audición, que puede afectar a uno o ambos oídos. Esta pérdida sensorial es ocasionada porque los órganos y estructuras que permiten la percepción de los estímulos sonoros se encuentran afectados. Quienes presentan este tipo de discapacidad tienen dificultades para recibir e interpretar información acústica, especialmente la comunicación verbal (Ministerio de Educación, República de Ecuador 2011).

Por otra parte, es muy importante aclarar que el otorrinolaringólogo es el médico especialista quien realiza la evaluación pertinente para determinar si existe alguna afectación en el sistema auditivo mediante la creación de una historia clínica, también, examina los oídos mediante el otoscopio o el microscopio y realiza un estudio de audición. El estudio de la audición se realiza mediante pruebas subjetivas y objetivas que aportan datos en relación con si existe o no una alteración auditiva, y en caso afirmativo, de qué tipo es, de qué grado y qué tratamiento requiere (Berdejo y Caballero, 2018). Algunas de las pruebas que se llevan a cabo para le evaluación de la audición son las siguientes expuestas en la Tabla 5:

Tabla 5. Pruebas para la Evaluación de la Audición

Evaluación de la Audición	
Pruebas Subjetivas	Pruebas Objetivas
Prueba de Rinne	Otoemisiones Acústicas
Prueba de Weber	Impedianciometría

Audiometría	Potenciales Evocados auditivos de tronco cerebral
Audiometría tonal	Potenciales Evocados auditivos de estado estable.

Fuente: Bardejo y Caballero (2018).

La audición es la vía a través de la cual el ser humano desarrolla el lenguaje y la comunicación oral, por lo que cualquier trastorno en la percepción auditiva, especialmente a edades tempranas, afectará significativamente en su desarrollo lingüístico y comunicativo. Por lo tanto, es importante recalcar que existen diferencias entre cada uno de los casos con esta discapacidad y la atención que requiera dependerá de las estructuras afectadas, del nivel de pérdida auditiva y del momento en el que ésta apareció.

2.4 Clasificación de las Deficiencias Auditivas

Dentro de las deficiencias auditivas también se encuentran categorías específicas y es posible clasificarlas en dos grandes grupos: alumnado con hipoacusia y alumnado con sordera. Las alumnas y los alumnos con hipoacusia son aquellos que, aun padeciendo una pérdida de audición, son capaces de adquirir por vía auditiva el lenguaje oral y utilizar el mismo de manera funcional en su proceso comunicativo, aunque necesitarán en la mayoría de los casos del uso de una prótesis adecuada. Cabe aclarar que no es posible generalizar en todos los casos de hipoacusia ya que mucho dependerá del grado de pérdida auditiva que la persona tenga de acuerdo a su diagnóstico.

Ahora bien, cuando la pérdida es de tal grado que los estímulos auditivos no son aprovechables y se encuentra incapacitado para adquirir la lengua oral por vía auditiva, convirtiéndose la visión en su principal canal de comunicación, se le denomina cofósis o sordera profunda. En la siguiente sección se describirá con mayor detalle en qué consiste cada categoría de acuerdo con Collazo et al (2014).

2.4.1 Clasificación Cuantitativa

Dependiendo de la intensidad de la pérdida de audición. El *Bureau International d' Audiophonologie* en su recomendación 02/1, clasifica las deficiencias auditivas, según la pérdida tonal media, en los siguientes grupos como se muestra en la Tabla 6:

Tabla 6. Clasificación de Pérdida Auditiva

Perdida Tonal (Decibel=dB)	
Leve o Ligera	21 – 40 dB.
Moderada o Mediana	41 - 70 dB.
Severa	71 - 90 dB.
Profunda	91 - 119 dB (> 90 dB).
Deficiencia auditiva total	cofosis: >120 dB (no se percibe nada).

Fuente: Adaptado de Collazo et al., (2014).

Como se observa en la Tabla # 6, la deficiencia auditiva puede variar desde la leve hasta la total. De acuerdo con el diagnóstico, la persona con esta situación tendrá que usar un aparato auditivo, aprender lengua de signos para lograr comunicarse, así como el idioma del país en el que radica. En el siguiente apartado de este estudio se explora a mayor profundidad la clasificación de deficiencia auditiva y su influencia en la adquisición del lenguaje.

2.4.2 Clasificación en Relación con Adquisición del Lenguaje

Esta clasificación está relacionada con el momento de la pérdida auditiva y cómo influye en la adquisición del lenguaje. A continuación, Collazo et al., (2014) ofrece una categorización:

a) Hipoacusia prelocutiva o pre-lingual: la hipoacusia tiene lugar antes del desarrollo del lenguaje hablado. Va a tener una enorme transcendencia, ya que dificulta o impide el aprendizaje del habla y altera la progresión cultural.
b) Hipoacusia post-locutiva o post-lingual: la hipoacusia aparece cuando el lenguaje está bien desarrollado. La incidencia sobre la expresión hablada será discreta, escasa o nula.
c) Hipoacusia perilocutiva: cuando la hipoacusia aparece durante la adquisición del lenguaje.

La categorización anterior resulta de interés debido a que la hipoacusia podría verse modificada debido a diversos factores clínicos, por lo tanto, la persona podría tener repercusiones a corto, mediano o largo plazo si la habilidad del lenguaje no se ha desarrollado completamente, es decir, si la hipoacusia aparece en una edad temprana del desarrollo físico

es probable que la habilidad del lenguaje oral se vea seriamente afectado. A continuación, se presentan las implicaciones que la falta de audición tiene en la comunicación oral.

2.4.3 Clasificación Cronológica

Es aquella que atiende al momento en el que apareció la pérdida auditiva e incide en la adquisición del lenguaje. La hipoacusia cronológica, de acuerdo con *Best of the World* (2023, párr. 8-9), puede ser:

- Prelocutiva: la pérdida auditiva está presente antes de que se haya desarrollado el lenguaje, incluso al momento de nacer. En este punto es muy importante resaltar la importancia de los Programas de Detección Precoz que existen para los recién nacidos, ya que las perspectivas de mejora aumentan, considerablemente, si se detecta a tiempo.

- Perilocutiva: cuando la discapacidad sobreviene mientras se adquiere el lenguaje oral durante la infancia. En este caso, si se brinda la ayuda necesaria, el individuo puede desarrollar la habilidad oral, aunque presentará ciertas dificultades en la etapa adulta.

- Postlocutiva: la pérdida auditiva aparece cuando ya existe lenguaje y las adquisiciones lingüísticas están consolidadas. En la adolescencia, en la vida adulta o la vejez. En este caso, la persona podrá comunicarse de manera oral con otros, sin embargo, al no tener audición se verá forzado a desarrollar otras vías de comunicación con el exterior.

Como se observa en la información anterior, el momento en que surge la falta de audición será un factor determinante en el desarrollo de la habilidad comunicativa del individuo y la intervención temprana y oportuna que reciba, tendrá un impacto en su vida futura y en su desarrollo social.

2.5 Implicaciones de la Sordera y Debilidad Auditiva en el Alumnado con Discapacidad

Hasta este punto, se han analizado los distintos niveles de pérdida auditiva y las categorías de acuerdo con diversos factores. Sin embargo, también considero importante abordar las

implicaciones que la falta de audición tiene en el alumnado y cómo repercute en su desarrollo escolar. De acuerdo con Aguilar et al., (s.f.):

> La discapacidad auditiva, además de la incapacidad o disminución de la audición, va a suponer en las personas que lo padecen una serie de consecuencias que estarán condicionadas por factores tan diversos como la edad de aparición de la deficiencia auditiva, el grado de pérdida auditiva, el nivel intelectual del sujeto, la existencia de restos auditivos, la colaboración e implicación familiar y la rehabilitación realizada. (p. 3)

La falta o pérdida de audición implicará realizar adecuaciones en las actividades diarias de la persona con debilidad auditiva, desde la forma de comunicación, hasta aspectos sociales en donde la convivencia podría limitarse a personas con la misma circunstancia, y, mucho dependerá de la vía de comunicación que desarrollen en edades tempranas.

De acuerdo con el CONAFE (2010), las personas con discapacidad auditiva enfrentan dificultad para adquirir el lenguaje, y, comprendiendo que el lenguaje es una forma de conceptualizar el mundo, entenderlo y explicarlo, así como uno de los medios que nos permiten adquirir conocimientos e información acerca de nuestras experiencias, una persona que ha experimentado pérdida auditiva le será más o menos difícil adquirir conocimientos y comprender los eventos a su alrededor.

Ahora bien, las personas que presentan audición nula o baja, desde edades tempranas antes o durante la etapa de adquisición del lenguaje, se encuentran en gran riesgo de no alcanzar el desarrollo lingüístico óptimo esperado para su edad, ya que de alguna manera resulta difícil comprender ciertos conocimientos abstractos y generales. Por lo tanto, aprender una lengua extranjera podría resultar aún más complejo.

2.6 Registros de Población Sorda en México

En la república mexicana existen cifras considerables respecto a la población que presenta sordera. Las cifras oficiales, de acuerdo con Gobierno de México (2024) son:

> Aproximadamente 2.3 millones de personas padecen discapacidad auditiva, de las cuales más de 50 por ciento son mayores de 60 años; poco más de 34 por ciento tienen entre 30 y 59 años y cerca de 2 por ciento son niñas y niños. (párr.2)

Según datos de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición ENSANUT (2019, como se citó en Ríos, 2023), aproximadamente el 7.6% de la población mexicana tiene algún grado de discapacidad auditiva. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2020), en México hay 6,179,890 personas con algún tipo de discapacidad, lo que representa 4.9 % de la población total del país. De la cifra anterior, el censo muestra que el 22% de la población total del país, presenta dificultad auditiva, usando o no un aparato de audición. De igual manera, Ríos (2023) informa que los problemas de audición en México son una preocupación de salud pública importante debido a su alta prevalencia y el impacto que tienen en la calidad de vida de las personas afectadas.

Por otra parte, aunque no existen numerosos registros respecto a cantidades específicas de personas sordas o con debilidad auditiva en nuestra entidad Chiapaneca, analizar la cifra nacional nos ayuda a percibir la necesidad que existe a nivel nacional y en nuestro estado en función de las personas con sordera o debilidad auditiva de nuestra entidad.

Recapitulación

En este capítulo se exploró la definición de Barreras para el aprendizaje y la participación social que surge desde el termino de Necesidades Educativas Especiales y que ha ido evolucionando a través de los años cambiando la perspectiva de estas definiciones ya que NEE se centraba en la discapacidad del individuo y en las dificultades que encontraba en la interacción social. Sin embargo, el término Barreras para el Aprendizaje y la Participación de acuerdo con Booth y Ainscow (2011) expresa su postura desde las limitantes que la sociedad establece para facilitar la interacción de las personas con Diversidad Funcional. No se centra en el individuo sino en la sociedad que pone barreras para su plena inclusión en la misma.

Algunas de las Barreras para el aprendizaje y la participación que son posible mencionar en este apartado se encuentran las siguientes:

Políticas: Hace referencia a las leyes y normas contradictorias que existen al respecto de la educación de las personas, ya que por un lado se habla de una educación para todos y por el otro se permiten los colegios de educación especial.

Culturales: Estas barreras aluden a la permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias entre el alumnado.

Didácticas: Está relacionada con procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Actitudinales: Se encuentran en aspectos como los prejuicios, sobreprotección, ignorancia, discriminación

Físicas: Hacen referencia a la infraestructura de las instalaciones de la escuela.

Curriculares: Se centra en aspectos de metodología y formas de evaluación rígidas y poco adaptables.

En estos grupos vulnerables que afrontan en la vida cotidiana las barreras para el aprendizaje y la participación se encuentran las personas con sordera o debilidad auditiva. Dentro de las deficiencias auditivas también podemos clasificarlos en dos grandes grupos: alumnado con

hipoacusia y alumnado con sordera, y éstas se categorizan clínicamente de acuerdo con el nivel de decibeles audibles para cada persona.

También, en esta segunda sección se exploraron conceptos importantes como los tipos de sordera y las categorías que expertos en la materia proporcionan de acuerdo con el nivel de audición que cada persona presenta, así como la etapa de desarrolla en la que manifiestan está perdida de la habilidad auditiva.

Es así que, dependiendo del nivel de sordera que cada persona tenga, se llevarán a cabo diversas adecuaciones en las actividades diarias, desde la forma de comunicación, hasta aspectos sociales, en donde la persona con sordera probablemente tendrá mayor interacción con personas que tengan su misma condición y lo hará a través de la lengua de señas como vía de comunicación.

CAPÍTULO 3. Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera

Introducción

En el capítulo 1 se presentó información crucial respecto a la educación inclusiva y lo que se establece en las leyes de nuestro país para ofrecer educación de calidad y las mismas oportunidades a grupos minoritarios y con barreras para el aprendizaje. En el segundo capituló se analizó la definición de la sordera y las categorías que algunos autores proponen con respecto al nivel de audición y su impacto en el desarrollo de la habilidad oral. En este tercer capítulo se aborda un tema crucial para este estudio – el de la enseñanza del inglés como lengua extranjera el cual es considerado como uno de los fundamentos de esta investigación ya que la enseñanza de un idioma puede abordarse desde distintas ópticas y metodologías, especialmente si implica la enseñanza a un grupo con necesidades especiales o barreras para el aprendizaje.

El idioma inglés ha sido considerado como el de mayor uso en el mundo ya que es el idioma empleado para realizar tratos mercantiles, además, México al ser un país vecino de Estados Unidos en donde el idioma oficial es el inglés, tenemos una influencia en la manera de ver el idioma, ya que se considera que puede ser útil para obtener distintas oportunidades académicas y laborales. Debido a esto, todas las instituciones educativas de nuestro país integran en el currículo el idioma extranjero inglés, ya que es parte de las políticas educativas por lo que se establece como obligatorio en la educación mexicana dentro del nivel básico, medio y superior (Secretaría de Educación Pública, 2017).

3.1 Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera

La enseñanza del inglés ha tenido una notable evolución en nuestro país; ha sido modificada conforme a las distintas políticas lingüísticas que han establecido los gobiernos en turno a través de los años y se encuentra en constante cambio de acuerdo con las necesidades educativas que emergen con el paso del tiempo. En 1867 con el surgimiento de la Ley de Instrucción Pública durante el imperio del emperador Maximiliano, la enseñanza del inglés tuvo su primera aparición en la educación mexicana en la escuela de instrucción secundaria para personas del sexo femenino y en la escuela de estudios de nivel medio superior, estos

fueron los primeros contactos que la educación mexicana tuvo con la enseñanza del inglés (Mendoza, 2017 como se citó en Ovalle, 2022).

Con el paso del tiempo el idioma inglés ha cobrado mayor relevancia en nuestro contexto, no solo porque es el idioma oficial de nuestro país vecino, sino también porque esta cercanía ha propiciado que existan mayores tratos mercantiles- comerciales lo que de alguna manera influye en las decisiones gubernamentales para establecer este idioma como una prioridad en la educación.

Por otra parte, cuando hablamos del inglés como idioma extranjero, se hace referencia al aprendizaje de un idioma distinto al de la lengua materna, y que, además, no es el que se emplea en la vida cotidiana del estudiante y el medio en el cual desarrolla sus actividades (Beltrán, 2017). El proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera generalmente ocurre dentro del aula de clase, sitio en el que se realizan actividades de tipo controladas mediante la ejecución de la metodología elegida por el docente, la cual puede cambiar de acuerdo con las necesidades que se consideren pertinentes.

De acuerdo con Núñez (2011, como se citó en Beltrán, 2017) para lograr que el estudiante desarrolle las habilidades comunicativas en una lengua extranjera es necesario guiarlo mediante un método tales como; *Grammar Translation*, *Audiolingual*, *Direct Method*, entre otros. Aunque es posible reconocer que estas metodologías son de utilidad, tomar una sola como regla general podría limitar las habilidades de las y los estudiantes, por lo tanto, en diversos momentos del proceso de enseñanza aprendizaje será necesario elegir lo mejor o lo más conveniente de cada una.

De esta manera, se entiende que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo que involucra el desarrollo integral de a) las competencias lingüísticas y comunicativa b) el desarrollo de las distintas destrezas del lenguaje, es decir, las de habla, escritura, escucha y lectura, y c) una concientización del aprendiz sobre las diferencias culturales y sociales de los entornos en los que la lengua a aprender es utilizada de manera oficial (González, 2015).

Hablando del desarrollo integral de las habilidades de la lengua, ahora es necesario trasladarlo al contexto que a esta investigación compete, a saber, enseñanza del inglés a personas con sordera y debilidad auditiva. Es interesante abordar la enseñanza de una lengua extranjera desde distintas perspectivas, ya que resulta fundamental trabajar todas las habilidades, por ejemplo, la habilidad de escritura (*writing),* la habilidad auditiva (*listening*), la producción oral (*speaking*), la comprensión lectora (*reading*) y la gramática en uso o contexto (*use of English*) para promover la competencia comunicativa en las y los estudiantes.

Sin embargo, al abordar esta misma idea desde la perspectiva de un grupo minoritario como lo son las comunidades sordas, es necesario pensar en alternativas que permitan que estos grupos vulnerables también tengan acceso a aprender un idioma extranjero y resulta aún más necesario al percibir que muchos jóvenes con sordera de nuestra sociedad cada día buscan acceso a la educación al igual que todos los demás compañeros y se encuentran inmersos en aulas convencionales o regulares haciendo todo su esfuerzo posible por alcanzar su máximo potencial.

Es importante aclarar que esta investigación no basa sus objetivos en la enseñanza de Lengua de Señas Americanas (ASL), sino en realizar un acercamiento al idioma extranjero inglés a través de las habilidades de la lengua que son posible potenciar en el contexto en que se encuentran los participantes: la lectura y la escritura. Asimismo, se pretende ahondar en la información que la Estrategia Nacional para el Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés presenta y analizar los puntos de referencia que este documento marca para alcanzar ciertos objetivos lingüísticos y trasladarlos al plano de esta investigación, específicamente al proceso de enseñanza/aprendizaje de alumnos y alumnas que presentan sordera o debilidad auditiva.

3.2 Estrategia Nacional para el Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés

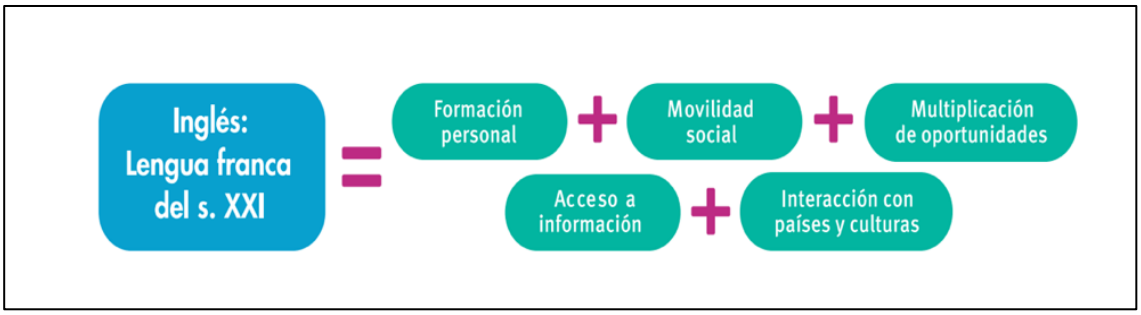
Hasta este momento se han analizado algunos antecedentes del comienzo en la enseñanza del inglés en México como lengua extranjera. Ahora, se comenta sobre los planes y estrategias que el gobierno del país ha implementado para agregar ese idioma como parte de las mallas curriculares en distintos niveles educativos.

Como parte de la Estrategia Nacional para el Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés se considera importante preparar a los estudiantes para los diversos retos sociales comunicativos, por lo que la SEP (2017) describe uno de sus objetivos de la siguiente manera:

> En México, para el siglo XXI, se plasman como objetivos de la educación obligatoria contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México. Asimismo, especifica que el egresado de la educación obligatoria ha de desarrollar la habilidad de comunicarse con confianza, eficacia y asertividad tanto en español como en una lengua indígena, en caso de hablarla, y también en inglés (p.3).

En la Figura 1 se exponen las diversas razones del por qué la Estrategia Nacional brinda a las y los alumnos una diversidad de oportunidades en distintos ámbitos de la vida.

Figura.1 Estrategia Nacional Para el Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés.



Fuente: SEP (2017).

En este sentido, el programa busca que la enseñanza del idioma en las escuelas del país tenga un sistema bilingüe y, en algunos casos, trilingüe procurando que las y los educandos desarrollen habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias de aprendizaje para participar e interactuar en prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, con hablantes nativos y no nativos del inglés. De esta manera, la Estrategia Nacional propone que los estudiantes alcancen en una perspectiva a futuro de 20 años (desde la creación de éste plan en 2017), los siguientes niveles de inglés al concluir la educación obligatoria que se presenta en la Figura 2.

Figura.2 Perspectiva a futuro de la Estrategia Nacional para el Fortalecimiento del Inglés

Fuente: SEP (2017).

Lo plasmado con anterioridad, se propone desde un plano obligatorio en donde todos los estudiantes que deseen alcanzar el grado académico correspondiente a nivel superior deberán tener un nivel comprobable del inglés. Si bien es cierto que la estrategia pretende alcanzar logros importantes, hasta este punto es posible notar que las circunstancias de los alumnos y alumnas es distinta. Por lo tanto, es necesario verificar lo que esta propuesta establece cuando se trata de estudiantes con diversidad funcional que enfrentan BAP.

Por ejemplo, respecto a los recursos necesarios para minimizar las barreras para estudiantes con sordera o debilidad auditiva, se encontró la siguiente información:

> En el caso de los alumnos con necesidades especiales, se les dotará de materiales o recursos adecuados a sus requerimientos particulares, por ejemplo, materiales en sistema Braille, audiolibros, etcétera. Asimismo, se trabajará en la conformación de espacios apropiados y que faciliten el ingreso de alumnos con alguna discapacidad (SEP, 2017, p.55).

En contraste con los programas para la inclusión mencionados con anterioridad en el Capítulo 1, y que forman parte también de la Secretaría de Educación Pública, la Estrategia Nacional para el Fortalecimiento del Inglés, únicamente aborda de manera muy breve las distintas necesidades estudiantiles como es el caso de personas o jóvenes con discapacidad, tal como se observa en la cita anterior.

Cabe mencionar que las personas con sordera afrontan diversos retos como es posible observar en el proceso de comunicación. Ellos utilizan la lengua de signos o lengua de señas para la interacción comunicativa, sin embargo, pocos son los docentes de escuelas regulares que conocen este medio de interacción. Esto no solo representa un reto social y comunicativo sino también cognitivo pues existe mayor grado de dificultad para adquirir los conceptos o conocimientos de las materias curriculares y al no contar con intérprete de la lengua de señas, el proceso de adquisición será más complejo.

De esta manera, se percibe que los intentos por brindar oportunidades equitativas a todo el alumnado es un trabajo en proceso que sin duda requiere de grandes esfuerzos. Es cierto que las grandes organizaciones hablan al respecto como una realidad en donde todo el equipo docente involucrado debe participar para mejorar las condiciones educativas de los estudiantes con necesidades especiales de forma inclusiva, sin embargo, llevar estas leyes al contexto real, dista un poco de lo que esperaríamos. Como ejemplo, en la Estrategia Nacional para el Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés no se habla de las verdaderas necesidades que las estudiantes y los estudiantes con discapacidad tienen, tales como la falta de materiales propicios para su desarrollo y aprendizaje, por ejemplo, libros en Braille, intérpretes de lengua de señas mexicana, pantallas, proyectores, audiolibros, y material visual entre otros.

Por lo tanto, es posible comprender que para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera será necesario hacer uso de muchas herramientas multisensoriales con el objetivo de facilitar el proceso a aquellos estudiantes que enfrentan BAP (definido en el capítulo 2). También, será muy importante tomar en cuenta que, para lograr un aprendizaje efectivo de las lenguas extranjeras, se hace uso de las habilidades lingüísticas, así como las estrategias didácticas de las que el docente se vale para alcanzar los objetivos trazados al inicio del curso. A continuación, se presenta brevemente información importante acerca de las habilidades lingüísticas y por qué son relevantes para esta investigación.

3.3 Habilidades lingüísticas

Como seres humanos tenemos la capacidad de comunicarnos con las personas que nos rodean. En este proceso se ven implicadas distintas habilidades que poseemos de manera natural, por ejemplo, hablar y escuchar. Sin embargo, existen otras habilidades que también

nos permiten ingresar información a nuestro sistema cognitivo, procesarlo y alcanzar objetivos comunicativos, a saber, la lectura y escritura.

De acuerdo con Harmer (2007), las habilidades lingüísticas pueden ser englobadas en dos tipos; receptivas y productivas (*input/output*). De igual manera, el autor considera que las destrezas receptivas y las productivas se alimentan mutuamente de diversas maneras. Por lo tanto, lo que se dice o escribe está asociado con lo que oímos y vemos. Nuestra información más importante sobre el lenguaje procede de este *input* o ingreso de información, de tal manera que, cuanto más veamos y escuchemos contenidos comprensibles más adquirimos una lengua. Este *input* puede adoptar muchas formas, por ejemplo: los profesores, el material de audio en el aula, variedad de textos a los que los alumnos están expuestos entre otros.
Así que, dado que existen diversas formas de agregar información a nuestra mente para desarrollar la habilidad lingüística, podemos enfocarnos en las habilidades que las circunstancias nos permitan potenciar.

En el caso de este trabajo de investigación se hace mayor énfasis en una habilidad receptiva y una productiva, a saber, la lectura y la escritura. Se ha diseñado de tal modo, debido a que el grupo de estudiantes con quienes se ha trabajado no reciben *input* auditivo por la limitación sensorial que presentan y por lo tanto resulta un proceso complejo fomentar la comprensión auditiva y la expresión oral.

Cabe aclarar que este proyecto de investigación no está enfocado en los procesos cognitivos que surgen cuando se trabajan las dos habilidades antes mencionadas (*listening/writing*) sino que busca hacer un acercamiento a un idioma extranjero mediante actividades en donde se hace uso de estas dos habilidades a través de canales visuales.

A continuación, se comparte información breve y concisa sobre ambas habilidades de manera general.

3.4 La Habilidad de Expresión Escrita en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera

Desde tiempos antiguos, el ser humano ha tenido la necesidad y la habilidad de comunicarse, a través de distintas formas; signos, gestos, o dibujos que representan las situaciones

cotidianas. Esta forma de comunicación ha evolucionado hasta desarrollar lo que ahora se conoce como la lengua. Además, con la creación de un sistema de grafías (escritura) se ampliaron las posibilidades de comunicación.

De acuerdo con Zúñiga (1989, como se citó en Islas 2021), la habilidad escrita tiene como objetivo producir un mensaje escrito propio con el que sea posible la comunicación con otros. Por otra parte, a diferencia del lenguaje oral, el escrito requiere un proceso constante, estructurado y más abstracto. Krashen (1981, como se citó en Islas, 2021) afirma que las personas o estudiantes, podrán adquirir la competencia escrita, ya que en el discurso oral se pueden cometer errores espontáneos, pero en el escrito se utiliza el lenguaje haciendo las correcciones necesarias en el texto una y otra vez en distintos momentos y productos. De esta manera, los estudiantes logran la construcción de sus ideas a través de la escritura.

La comunicación es posible, si se recibe el *input* necesario para propiciar esta habilidad, sin embargo, esta habilidad va ligada a la lectura, ya que ésta es una manera de recibir el *input* para impulsar el *output* necesario en la comunicación. A continuación, se abordará la habilidad de la comprensión de lectura desde un punto de vista global.

3.5 La Habilidad de Comprensión Lectora en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera

Desde edad temprana comenzamos a ser conscientes de lo que nos rodea y se inicia la interacción con las letras, palabras o frases, a través de la estimulación de nuestros padres, expertos en la educación o los medios sociales, lo que acerca a los individuos al mundo real mediante la lectura de grafías, palabras o frases expuestas a la habilidad visual.

Según Carvajal y Ramos (1999) “aprender a leer y escribir es un proceso cognitivo, pero también una actividad social y cultural que contribuye a crear vínculos entre la cultura y el conocimiento” (p. 27). Los niños tienen inquietud por aprender sobre las cosas que ven en casa, en la calle, en la televisión, en Internet y este aprendizaje pasa por el canal de lectura, ya que ésta es la que nos ayuda a comprender nuestro entorno.

La relación existente entre la habilidad de leer y escribir es descrita por Navarro (2005) de la siguiente manera:

> La relación estrecha que existe entre la lectura y la escritura beneficia al estudiante de idiomas a medida que desarrolla habilidades en ambas destrezas … [lo cual] … debe formar parte de cualquier curso de escritura … [convirtiendo] al estudiante en participante activo en esta integración …. también [se] deben observar en forma permanente los procesos que los estudiantes siguen cuando leen o escriben (p.200).

Conociendo lo importante que son estas dos habilidades, una desde la recepción y la otra desde la producción, se entiende que ambas fomentan la comunicación. Es relevante mencionarlo, ya que para los efectos de esta investigación son las habilidades que han sido posible trabajar. Sin embargo, es de interés también, aclarar que no se enseñó la parte fonológica al momento de leer y tampoco se abordaron los procesos de escritura ya que eso requiere de actividades más profundas que implican la reflexión por lo que no es posible llamar o denominar a las actividades trabajadas como lectoescritura ya que de acuerdo con la UNESCO (2004), la lectoescritura es la habilidad de comprender la relación entre sonidos y grafías o palabras escritas de tal modo que una persona sea capaz de comprender el mensaje que se transmite.

En este caso, no se enfatizaron los sonidos o fonemas, ya que es una habilidad que no es posible trabajar debido a las características de nuestros participantes. Por esa razón, se determinó realizar un acercamiento del idioma inglés a través de actividades escritas que sean de fácil lectura para los participantes de esta investigación.

Ahora bien, también es muy importante analizar la forma en que se presentan estas actividades a los alumnos. Teniendo presente a quienes enfrentan BAP, necesitan de estrategias bien planeadas que permitan favorecer la enseñanza a este sector de la población. Por tal razón, se abordará en el siguiente apartado el concepto de estrategia, lo que permitirá lo que los profesionales de la educación pueden hacer para derribar barreras en el sector educativo.

3.6 Concepto de Estrategia

Estrategia es un concepto que hace referencia a un procedimiento en el que se toman decisiones especificas con el objetivo de conseguir una o varias metas. López (2020) comenta lo siguiente sobre el concepto de estrategia:

> La estrategia no es más que la conexión que existe entre los objetivos últimos y las acciones que se han de poner en práctica para llegar a dicho objetivo. En definitiva, la estrategia es un plan a través del cual se intenta conseguir una meta, pudiendo ser aplicado a diversos ámbitos, desde el empresarial hasta el militar (p. 3).

Cuando se habla de estrategias aplicadas al ámbito educativo mucho tiene que ver con la didáctica, es decir la forma que se brinda la enseñanza para que se logre un aprendizaje significativo. En este sentido, el Centro de Capacitación en Educación a Distancia (s.f.) comenta lo siguiente sobre el concepto de estrategia didáctica:

> Acciones planificadas por el docente con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y se alcancen los objetivos planteados. Una estrategia didáctica es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente (p. 3).

Es así como, al analizar el concepto de estrategia es posible trazar una vía o camino que lleven a la enseñanza y aprendizaje significativo para los estudiantes, con especial atención si el grupo que se atiende cuenta con algún alumno que enfrenta BAP. Por ello, es necesario contar con ideas, herramientas, estrategias o actividades adecuadas para atender las necesidades de la situación. Ahora bien, a continuación, se hará énfasis en las estrategias de enseñanza.

3.6.1 Estrategias de Enseñanza

Las estrategias de enseñanza se definen como los procedimientos o recursos utilizados por los docentes para lograr aprendizajes significativos en los alumnos. Cabe hacer mención que el empleo de diversas estrategias de enseñanza permite a los docentes lograr un proceso de

aprendizaje activo, participativo, de cooperación y vivencial. Las vivencias reiteradas de trabajo en equipo cooperativo hacen posible el aprendizaje de valores y afectos que de otro modo es imposible de lograr. Cuando se habla de estrategias de enseñanza hay que establecer que estas son utilizadas por el docente desde la planificación y contribuyen al buen desarrollo de los contenidos (Peralta, 2016).

Es importante destacar que las estrategias como recurso de mediación deben de emplearse con determinada intensión, y por tanto deben de estar alineadas con los propósitos de aprendizaje, así como con las competencias a desarrollar (Díaz y Fernández, 2002).

Asimismo, Díaz y Fernández (2002) establecen diversas estrategias de enseñanza que pueden incluirse antes (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o después (posinstruccionales) de un contenido curricular específico, ya sea en un texto o en la dinámica del trabajo docente. Los autores presentan una clasificación de estrategias de enseñanza, basándolos en su momento de uso y presentación la cual se ilustra en la siguiente tabla:

Tabla 7. Estrategias de Enseñanza

Tipo	Característica
Pre-instruccional	Preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes), y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo.
Co-instruccional	Apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos, y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas. mapas conceptuales y analogías, entre otras.
Post-instruccional	Se presentan después del contenido que se ha de aprender, y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permite valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias posinstruccionales más reconocidas son: pospreguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales

Fuente: Adaptado de Díaz y Hernández, (1998, p. 71-72).

Las estrategias de enseñanza tienen como objetivo la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos escolares. Esto puede lograrse a través de la planeación de rutas específicas para alcanzar los objetivos trazados tal como se muestra en la tabla 7.

También, al momento de aplicar estrategias de enseñanza se hace necesario tomar en cuenta algunos aspectos o factores, los cuales son definidos por Díaz y Fernández (2002) como aspectos esenciales; estos son:

- Consideración de las características generales de los aprendices, tales como nivel de desarrollo cognitivo, factores emocionales, conocimientos previos.
- Tipo de dominio del conocimiento general y del contenido curricular en particular.
- La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
- Vigilancia constante del proceso de enseñanza, así como el progreso y aprendizaje de los alumnos.
- Determinación del contexto intersubjetivo (ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento (p. 141).

Por otra parte, Pearson (2023, párr. 5) comenta que algunas de las estrategias de enseñanza se basan en los contenidos actualizados y la forma de hacer llegar estos contenidos a los estudiantes debería de basarse, en el contexto y las actualizaciones que pudieran surgir en este. Algunas estrategias de enseñanza que proponen son las siguientes:

a) Vincular los contenidos con el entorno cotidiano de los estudiantes

Para vincular los contenidos con el entorno se recomienda realizar una evaluación diagnóstica en donde se registren los intereses de las y los alumnos con el idioma y que ellos compartan sus dudas y respuestas entre iguales, reflexionando y obteniendo retroalimentación tanto del maestro como de sus compañeros.

Las estrategias señaladas con anterioridad cumplen un papel muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, cuando se atiende a un estudiante

que enfrenta BAP, será necesario realizar algunos ajustes en las estrategias, o bien, implementar nuevas que permitan hacer llegar la información de manera oportuna y pertinente a los aprendientes. Por tal razón, conviene enfocarse en estrategias dirigidas a grupos con BAP. Eso se abordará en el siguiente punto.

3.6.2 Estrategias de enseñanza para grupos con Barreras para el aprendizaje y la participación.

La inclusión educativa de alumnos con discapacidad auditiva en el aula regular amerita adecuaciones curriculares, especialmente para favorecer el acceso a la comunicación oral y a la información. Todos los alumnos podrían beneficiarse con algunas de estas adaptaciones, debido a que, con frecuencia, las aulas no siempre son espacios idóneos para garantizar la comunicación y el aprendizaje; esto afecta las posibilidades de atención, concentración y participación de alumnos con BAP.

De acuerdo con Rincón (2020) y su estudio respecto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el proceso formativo de estudiantes sordos en nivel medio superior, algunas de las estrategias encontradas como pertinentes al caso fueron las siguientes:

- Adaptar materiales o ajustar algunos textos para que puedan ser de fácil acceso a todos los estudiantes.
- Utilizar recursos didácticos visuales o ilustraciones: fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera.

Así mismo, la Guía Didáctica para la Inclusión (2010) propone las siguientes estrategias con la finalidad de ayudar al alumno con deficiencias auditivas: A continuación, se presentan sugerencias para ser utilizadas en el desarrollo del proceso:

- Hallar el lugar idóneo dentro del salón de clases para que el alumno pueda observar tanto al maestro como a sus compañeros de grupo, sobre todo si puede leer los labios.
- Resulta útil emplear en la enseñanza las máximas indicaciones visuales; por ejemplo, señalar hacia los objetos, mapas o diagramas de los que estés hablando. Sin embargo,

estos materiales deberán estar al frente, donde el alumno pueda seguir la clase, junto con las señalizaciones que acompañan a los mapas, diagramas u objetos.

- Se recomienda anotar la información relevante en el pizarrón y anotar las tareas en éste, para asegurarnos que el estudiante tenga la información pertinente de manera visible.

Otra estrategia que puede ser considerada pertinente para trabajar con estudiantes con debilidad auditiva, son las actividades lúdicas. Estas permiten hacer un acercamiento del contenido de una forma atractiva. Reyes (2011, como se citó en Ballesteros, 2014) declara que el concepto lúdico es extenso ya que se refiere a la "necesidad del ser humano, de comunicarse, de sentir, expresar y producir emociones orientadas hacia el entretenimiento, la diversión o esparcimiento, lo que evoca reír e inclusive llorar en una verdadera fuente generadora de emociones" (p. 4).

Este tipo de actividades permiten al estudiante sentirse cómodo en el aula de clase lo que podría propiciar un buen ambiente para que el aprendizaje se lleve a cabo de una mejor manera. También, les proporciona la oportunidad de socializar y convivir con otros compañeros compartiendo experiencias agradables que los ayude a fomentar la interacción y estar más dispuestos a aprender una lengua extranjera.

De igual manera, el trabajo colaborativo como estrategia de enseñanza, permite a los estudiantes desarrollar no solo actividades comunicativas sino actitudes positivas que podrían ayudarles en su diario vivir. Salas (2016) comenta al respecto:

> El trabajo en equipo es vital para el desarrollo de habilidades y el logro de metas en la sociedad actual. Abrir la posibilidad de trabajar de esta manera durante la clase busca fomentar y desarrollar contenidos actitudinales en el logro de tendencias positivas hacia la colaboración, el trabajo en equipo, entre otros (p. 8).

Debido a que el trabajo en equipo o colaborativo permite compartir ideas, dudas o realizar comentarios respecto a un tema en específico podría beneficiar a la o el estudiante a crear una red de soporte o apoyo en la que se sienta identificado y compenetrado con las personas que lo rodean y esto podría favorecer la participación social y así fomentar el aprendizaje significativo en clase.

Por otra parte, cabe mencionar que la teoría del aprendizaje significativo expuesta por el psicólogo estadounidense, David Ausbel, establece que el aprendiz solo aprende cuando encuentra sentido a la información que recibe. De acuerdo con Rivera (2004) esta teoría se "contrapone al aprendizaje memorístico, indicando que sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende", es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva (p.47).

Teniendo presente que el estudiante trae consigo experiencias previas como parte de sus procesos cognitivos, será completamente funcional tomar como estrategia la activación de conocimientos previos para relacionar o crear un puente entre lo que ya conocen de su entorno y la nueva información, especialmente si la forma de comunicación es distinta al lenguaje oral.

De esta manera, la Lengua de Señas Mexicana se vincula con el aprendizaje de los estudiantes con sordera ya que juega un papel fundamental en el proceso de interacción con ellos. Esto facilitaría el proceso de enseñanza/ aprendizaje y podrían minimizar la barrera que representa la falta de comunicación con el contexto educativo. Aunque se reconoce que no es posible que todos los docentes tengan la posibilidad o la disposición para aprender esta nueva lengua, sí se identifica como una estrategia elemental si un estudiante sordo acude a una clase regular en donde no cuentan con un intérprete.

3.6.3 Lengua de Señas Mexicana como Estrategia de Enseñanza

La Lengua de Señas Mexicana (LSM), es la lengua de la comunidad de sordos en México, y consiste en una serie de signos gestuales articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal, dotados de función lingüística, forma parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral (CONADIS, 2017).

De acuerdo con Cruz (2008), en las lenguas de señas el análisis del signo lingüístico conduce a la distinción de dos planos, tal como las lenguas orales descritas por Saussure en los años 40's (significado/significante), en donde "el significante consiste en una imagen quinésica visual en el plano de la expresión, que se encuentra asociada a una imagen mental, el

concepto, en el plano del significado" (p.52). De tal manera que, los signos de la lengua de señas al tener una imagen visual perceptible a los sentidos asociada a una imagen mental, y relacionadas entre sí, genera una combinación de dos planos, que la constituyen en un sistema lingüístico complejo que bien vale la pena ser analizado, sin embargo, en este estudio no se llevará a cabo pues sería necesario más tiempo del establecido y tendría que restringirse a un enfoque distinto al planteado al inicio de estos capítulos teóricos.

Ahora bien, a pesar de reconocer e identificar la importancia de la lengua de señas como un sistema complejo lingüístico que se encuentre a un nivel elevado de comunicación tal como una lengua oral, aún se observa desconocimiento hacía ésta por parte de la sociedad, y en el ámbito educativo ya que se podría considerar que a través de este medio de comunicación no es posible transmitir conceptos básicos, además, si bien es cierto que no todo el colegiado de profesores de una institución podría aprender un nuevo idioma, quizá sería conveniente considerar la posibilidad de contar con un intérprete de lengua de señas para atender las necesidades de los estudiantes que lo requieran. De la misma manera, sería necesaria la formación docente que permita al colegiado tener herramientas para integrar a los estudiantes con deficiencia auditiva o cualquier otra necesidad (Clemente, 2023).

Incluir el uso de la lengua de señas en las escuelas regulares, podría convertirla en una estrategia que bien podría ser implementada como el camino trazado para llegar a una meta, tal como se describió con anterioridad el concepto de estrategia (Ver apartado 3.5). El objetivo principal es implementar o trabajar con diferentes actividades, rutas o planes que permitan potencializar las habilidades que un estudiante con sordera sí es capaz de usar y mejorar en la medida que va practicando. De igual manera, permitirá coadyuvar en el proceso de enseñanza aprendizaje y será posible brindarles mayores oportunidades tal como cualquiera persona que desee aprender una lengua extranjera.

Con el propósito de lograr el objetivo descrito en el párrafo anterior, en esta investigación se contó la presencia de un intérprete de LSM, en el primer ciclo del proyecto, para ser el conducto de comunicación entre el investigador y los participantes. Para el segundo ciclo ya se había logrado el dominio de la LSM por parte del docente investigador, sin embargo, en ocasiones se invitaba al intérprete para ampliar el rango de comunicación o con temas en donde era necesario explicaciones muy detalladas sobre temas específicos.

Ahora, es momento de hacer referencia a las adaptaciones que el docente puede realizar en su plan de trabajo en caso de que un estudiante con sordera asista a una clase regular.

3.7 Adaptaciones Curriculares No significativas

El currículo en los niveles educativos se rige por los órganos mundiales que rigen las políticas educativas, y son esos mismos órganos que establecen los programas educativos, los ejes centrales, la evaluación y todo lo que tiene que ver con los procesos dentro del aula de clase. Por esta razón, no es posible considerar que un docente de cualquier nivel tenga la libertad de cambiar completamente el currículo modificando lo que por norma ya se ha establecido, aun cuando en el aula asista un estudiante con una necesidad particular. Por esta razón, el docente puede planear pequeñas adecuaciones, que no cambien el plan de estudios pero que sí permita al estudiante desarrollar las actividades de acuerdo con sus habilidades. A esto se le denomina adaptaciones curriculares no significativas.

Estas adaptaciones están relacionadas a las actividades, la metodología, las técnicas e instrumentos de evaluación, con el objetivo de que cualquier alumno, tenga o no necesidades educativas especiales, puede aprovecharlas. De esta manera, es posible conseguir la individualización de la enseñanza y tienen un carácter preventivo. Las adaptaciones curriculares no significativas podrán ser grupales o individuales. En ningún caso las adaptaciones curriculares grupales no significativas podrán suponer agrupamientos discriminatorios para el alumnado (Coka, Maridueña y Valencia, 2023).

Hablando de adaptaciones pertinentes en las técnicas o instrumentos, una forma de proveer a los estudiantes las herramientas que los impulsen a desarrollar actividades de acuerdo con sus habilidades, es a través del material didáctico que se presenta o comparte en clase. Es por ello, que en el siguiente apartado se abordará información respecto al material didáctico y las adaptaciones viables pertinentes que un docente puede aplicar.

3.8 Material Didáctico

Los docentes de distintas áreas hacen uso de manera consciente o inconsciente de material didáctico. Este puede ser diverso, bien pensado y estructurado de acuerdo con las necesidades del grupo al que se le imparte clase. Para entender un poco más la función que el material

tiene, es necesario indagar en la descripciones o definiciones que existen para material didáctico.

De acuerdo con Morales (2012), el concepto de material didáctico se define de la siguiente manera:

> Conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos, además que facilitan la actividad docente al servir de guía. (p.10).

La cita anterior identifica que todo elemento utilizado con el objetivo de enseñar cierta información sea de manera formal o informal, podrá ser considerado material didáctico, además, este tendrá el objetivo de estimular las habilidades de los aprendices a fin de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunas características con las que debería cumplir el material didáctico son descritas por Pérez y Gardey (2021) de la siguiente manera:

- Debe ser comunicativa (tiene que resultar de fácil comprensión para el público al cual se dirige).
- Tener una estructura (es decir, ser coherente en sus partes y en su desarrollo)
- Ser pragmática para ofrecer los recursos suficientes que permitan al estudiante verificar y ejercitar los conocimientos adquiridos. (p.2)

Algo importante a considerar es que la orientación del material debe estar ligada al público a quien está dirigido. En el caso particular de los estudiantes con sordera, el material visual se convierte en algo imprescindible ya que, en cada oportunidad para interactuar con ellos, la información se transmite a través del sentido de la vista. A continuación, se presentarán detalles del material visual.

3.8.1 Material Visual

Los profesionales de la educación tienen la oportunidad de hacer uso de distinto material didáctico; el material visual proporciona una gama de herramientas prácticas para alcanzar el objetivo trazado en la enseñanza. Según Harmer (2007), “los profesores siempre han utilizado imágenes o gráficos - dibujados, extraídos de libros, periódicos y revistas, o fotografiados- para facilitar el aprendizaje” (p.178).

Los medios visuales pueden adoptar distintas formas, por ejemplo, en estilo de *flashcards* (tarjetas pequeñas y coloridas que podemos sostener para que los alumnos las vean o lo suficientemente grandes como para que todos puedan ver los detalles), fichas (pequeñas tarjetas que los alumnos utilizan en el trabajo en parejas o en grupo), fotografías o ilustraciones.

Actualmente, los medios visuales también están presente en los dispositivos digitales, tales como, proyecciones de diapositivas, imágenes de un retroproyector o imágenes de una computadora, televisión, tabletas y celulares. Sin olvidar que un elemento representativo del aula es el pizarrón, por medio de este, el docente proporciona la explicación de un tema.

Sin embargo, al momento de elegir los materiales visuales, es necesario tomar en cuenta ciertas características que beneficien la visibilidad de los mismos. Para esto es necesario pensar en el diseño. Un tipo, es el denominado diseño plano (*flat design)*, el cual hace referencia a un modo minimalista, con colores llamativos y elementos planos, sin sombras, texturas ni profundidades. Este tipo es completamente vanguardista y utilizado por grandes empresas digitales convirtiéndose rápidamente en una tendencia en internet (Díaz, 2021).

Teniendo presente que el diseño plano tiene como objetivo proporcionar al espectador un mensaje claro, nítido y sencillo, ha tomado relevancia en esta investigación, pues permitirá presentar de manera atractiva, visuales que son claros y esenciales para los participantes.

Sin embargo, al momento de diseñar el material visual, es necesario considerar algunos detalles que pueden mejorar tanto el material como el uso que se le da al mismo. En el siguiente apartado, se abordará el diseño universal que se relaciona con el aprendizaje a estudiantes con BAP.

3.8.2 Diseño Universal

El Diseño Universal (DU) de material está basado en el enfoque que lleva el mismo nombre, a saber, Diseño Universal de Aprendizaje (Universal Design Learning: UDL), el cual busca asegurar que todos los alumnos puedan acceder a los contenidos y objetivos del currículo ordinario (Giné y Font, 2007, como se citó en Alba, 2018).

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA en adelante) consiste en un sistema de apoyo que favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas cognitivas para el acceso, aprendizaje y la participación de los alumnos, además, garantiza que todos los estudiantes tengan acceso a una educación inclusiva y de calidad. De acuerdo con el UDL, es necesario identificar por qué se producen esas barreras, qué se puede hacer para eliminarlas o minimizarlas y cómo desarrollar las medidas, programas y políticas necesarias para avanzar hacia la igualdad de oportunidades de los ciudadanos en el ejercicio de sus derechos.

El DUA es un enfoque pedagógico que busca crear materiales didácticos que sean accesibles y significativos para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, necesidades o estilos de aprendizaje. El diseño de materiales didácticos basado en el DUA implica considerar tres principios clave:

Representación: Los materiales deben presentar información de manera diversa, utilizando diferentes formatos, medios y modalidades para asegurar que todos los estudiantes puedan acceder a la información. Esto incluye el uso de imágenes, gráficos, videos, texto escrito y oral, entre otros recursos.

Acción y expresión: Los materiales deben brindar a los estudiantes diversas oportunidades para participar activamente y expresar su aprendizaje de diferentes maneras. Esto puede incluir actividades prácticas, proyectos, discusiones grupales, presentaciones orales y escritas, entre otros.

Participación: Los materiales deben fomentar la participación de todos los estudiantes, promoviendo la motivación, el interés y la colaboración. Esto implica ofrecer opciones y adaptaciones que se ajusten a las necesidades individuales de los

> estudiantes, como apoyos visuales, audios, tiempos extendidos, entre otros. (Videla, 2023 p.2)

Al diseñar materiales didácticos desde la perspectiva del DUA, se promueve la equidad y se reconoce la diversidad de los estudiantes. Algunos consejos prácticos al momento de diseñar material universal son los siguientes:

1. **Uso equitativo**: el diseño es útil y comercializable para personas con diversas discapacidades.

2. **Uso flexible**: se adapta a una amplia gama de preferencias y habilidades personales.

3. **Uso sencillo e intuitivo**: fácil de entender aun cuando no se consideren la experiencia, conocimientos, su competencia lingüística o el nivel de concentración del usuario.

4. **Información perceptible**: emite la información necesaria eficazmente, independientemente de las condiciones ambientales o sensoriales del usuario, mediante el uso de múltiples formas de presentación.

5. **Tolerancia al error**: reduce al mínimo el riesgo y las consecuencias de acciones (Gobierno de México, 2024).

La información anterior, resulta favorable para los estudiantes que presentan alguna BAP y desean mejorar sus habilidades en algún área de aprendizaje. Los docentes tienen la oportunidad de apoyarles tomando en cuenta sus preferencias y necesidades y diseñando el material de tal manera que la información sea de fácil acceso para ellos.

Hasta este punto, se han analizado algunas estrategias de trabajo enfocadas a grupos minoritarios, también, se abordó el material que resulta pertinente para estos mismos grupos y algunos consejos para el diseño del material o recursos didácticos. Ahora, es momento de conocer lo que otros profesionales de la educación han hecho en su propio contexto para facilitar la educación inclusiva a estudiantes con sordera o debilidad auditiva.

3.9 Estudios previos en la Enseñanza a Personas con Sordera

Durante el proceso de investigación de los referentes teóricos que ha comprendido el presente estudio, se ha podido percibir que existen muchos documentos de investigaciones internacionales que se enfocan únicamente en las percepciones de personas cercanas a estudiantes sordos (familia, docentes, administradores), sin embargo, pocos son los estudios en donde el investigador se encuentra inmerso de manera directa enseñando a estudiantes sordos para presentar una lengua extranjera mediante el uso de la lengua de señas del país.

Por otra parte, es necesario reconocer que todas las investigaciones sobre el tema de BAP son únicas en su propio contexto y han logrado tener resultados significativos en cuestión de inclusión. Sin embargo, para efectos de este trabajo, se hará referencia únicamente a aquellos que tienen ciertas similitudes con los objetivos y proceso de este estudio y que se enfocan en trabajar directamente con los estudiantes y no solo las percepciones del personal docente o de agentes externos al aula.

Un proyecto de categoría internacional, es el estudio "Enseñanza de Lectura y Escritura a estudiantes sordos en escuelas primarias*" (Teaching of reading and writing to deaf learners in primary schools in Uganda)* de Baitwabusa, en el 2011, el cual estaba enfocado en explorar cómo se les enseña a leer y escribir a los estudiantes sordos en las escuelas primarias regulares de ese país africano, cuya lengua oficial es el inglés, a la vez que deseaba conocer los retos y dificultades a los que se enfrentan los participantes en este proceso.

Los resultados revelaron que los principales problemas/retos encontrados durante la enseñanza de la lectura eran entre el apoyo de los padres, la percepción de los profesores sobre los alumnos y el contexto de enseñanza-aprendizaje el cual era limitado y carecía de apoyo de los directivos.

De igual manera, es interesante observar que la enseñanza de los docentes participantes se caracterizó por el uso de la lengua de señas. El estudio concluye haciendo hincapié en fortalecer la adaptación curricular y metodológica para enseñar a la comunidad sorda a leer y escribir, recomendado mejorar los programas de formación docente e involucrando a los padres en la educación de sus hijos sordos.

Otro estudio relevante, se enfocó en la diferencia entre la lengua de señas y la lengua oral, presentado por el autor Domagala (2013) con el tema "Inglés como lengua extranjera para Sordos y Debiles Auditivos en Europa" (*English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Persons in Europe)* en el cual afirma que algunas dificultades que presentan los estudiantes sordos están relacionadas con la sintaxis, semántica y morfología, debido a que la lengua de señas tiene una gramática distinta a las lenguas orales, y, los estudiantes al no conocer las categorías gramaticales de la lengua oral de su contexto, tendrán mayor dificultad para lograr la comprensión de otra lengua.

Así mismo, Nunn et al. (2022) en su trabajo de investigación de la Universidad de Masaryk en la Republica Checa, titulado "Enseñanza a sordos y débiles auditivos en el aula de inglés como lengua extranjera" (*Teaching Deaf and Hard of Hearing Learners in EFL settings*) reconoce que introducir la lengua de señas en el aula de inglés como Lengua Extranjera (*English as a Foreign Language*: EFL por sus siglas en inglés) tiene muchas ventajas. También identifica que el uso de lengua de señas como herramienta para enseñar inglés proporciona al profesor la ilustración visual que la modalidad visual de las lenguas de señas ofrece de forma natural. Algunos profesores optan por aprender (o ya utilizan) la lengua de signos nacional para la enseñanza directa, ya que una lengua visual es perfectamente accesible para los alumnos sordos.

Por otra parte, Athar et al. (2021) en Turquía, desarrollaron el estudio titulado, "Las personas sordas y la Enseñanza del Inglés*" (Deaf individuals and English Language Teaching)* en donde sugieren como herramienta de enseñanza el uso de una aplicación móvil para enseñar inglés a personas sordas. Los autores comentan que, como las personas con sordera no cuentan con la habilidad de escuchar, la lectura como destreza receptiva, puede aprovecharse más para compensar la falta de exposición a la lengua oral. Además, en el estudio se comenta que el uso de aplicaciones móviles puede también beneficiarles en el ámbito social ya que les permitiría hacer amigos con mayor facilidad. El estudio concluye indicando que se debería recurrir a las ventajas de la tecnología, especialmente del aprendizaje móvil, ya que pueden simplemente ser más accesibles para las personas con discapacidades físicas, además de muchas ventajas pedagógicas y puede ser una manera de capacitarles en distintas áreas.

En el mismo orden de ideas, Downs (2000) en Arkansas, Estados Unidos, realiza su aportación mediante un manual titulado, "Sugerencias para la Enseñanza a Estudiantes son Sordera y Debilidad Auditiva" (*Tips for Teaching Students who are Deaf or Hard of Hearing)* en donde comenta que los alumnos sordos o con dificultades auditivas pueden o no, limitarse a hacer señas, o utilizar su voz. Lo mejor es no hacer suposiciones sobre cómo se comunicará un alumno. Los alumnos sordos o con dificultades auditivas reciben la información de varias formas: a través de un intérprete, a través de la lectura del habla, a través de un dispositivo de ayuda a la audición. También, el manual sugiere que, si un estudiante con sordera asiste a la clase regular, será de gran ayuda que, como profesionales de la educación, manejemos vocabulario básico en Lengua de Señas y se realicen adecuaciones curriculares para una buena gestión del aprendizaje.

Continuando, el estudio de Tahang et al. (2023) realizado en Indonesia de Papúa Suroccidental, con el título "Estrategias de Docentes en la Enseñanza del Inglés a Estudiantes con Sordera en una Escuela Especial de Sorong, Indonesia" (*Teacher's Strategies In Teaching English To Deaf Students in a Special School Sorong*) en donde a través de la observación a profesores que enseñaban inglés como lengua extranjera a 8 estudiantes con sordera en una escuela especial del país, lograron percibir que las técnicas aplicadas a la enseñanza se inclinaban hacia la repetición , el uso de la lengua de señas y la implementación de herramientas visuales. Los autores concluyen que estas técnicas optimizaban el proceso de aprendizaje del inglés en el aula.

Un estudio muy interesante es el realizado por Proaño (2024) en Ecuador con el título "*Las Experiencias de Maestros y Alumnos Universitarios Sordos" (Teachers and Deaf University Student's Experiences)* en el cual se destaca la importancia del inglés como lengua extranjera en un contexto latino describiéndolo de la siguiente manera:

> El inglés es muy importante para todas las personas, especialmente para las personas con discapacidad auditiva ya que juega un papel muy importante en muchos ámbitos de la vida y este idioma es considerado como universal para la comunicación y los tratos comerciales y podrá [utilizarse como lingua franca para] comunicarse de forma escrita con cualquier otra persona en el mundo (p. 8).

El objetivo principal de este estudio fue recomendar una serie de estrategias para trabajar con estudiantes que presentan sordera o debilidad auditiva, especialmente con dos habilidades, a saber, lectura y escritura, presentando vocabulario y gramática en forma de expresión escrita. Ella propone la implementación del uso de material visual diverso como un conducto para presentar la información de la manera más sencilla posible para facilitar la enseñanza del inglés para las estudiantes y los estudiantes con sordera.

Otra investigación que resulta de interés es la expuesta por Ávila (2010) en la Universidad de Sabana, Colombia, con el título "El uso de internet como recurso para la enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera a estudiantes sordos universitarios*" (Using EFL internet resources as a support on the development of blended English course for deaf university students),* quien convocó a once estudiantes sordos universitarios para que participaran voluntariamente en unos cursos de inglés junto a estudiantes oyentes, en donde el principal recurso fue el internet como soporte para las clases, con el fin de analizar los efectos de esta herramienta en su proceso de aprendizaje.

En su proyecto, Ávila encontró que el efecto en los estudiantes sordos de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá al usar el internet en una clase mixta era que ellos sentían que formaban parte de un grupo y les aportaba un sentido de pertenencia. Esto favorecía la motivación, la autonomía y el aprendizaje de idiomas porque responde a las necesidades visuales y escritas de los alumnos y potencian su trabajo colaborativo.

Es notable observar que los estudios antes mencionados buscan comprender la relación existente entre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las personas con sordera o debilidad auditiva y de alguna manera contribuir en su propio contexto para mejorar las posibilidades de estos estudiantes, tratando de derribar las barreras para el aprendizaje y la participación, además de impulsar y fomentar que los alumnos alcanzan su máximo potencial, contribuyendo así a generar motivación en ellos haciéndolos sentirse parte de la comunidad.

De igual manera, Rincón (2020) en Bogotá, Colombia, realizó un estudio respecto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el proceso formativo de estudiantes sordos en nivel medio superior, algunas de las estrategias encontradas como pertinentes al caso fueron que los docentes dan por hecho que el usar material visual permite un mejor proceso de

enseñanza/aprendizaje en el aula y es muy necesario hacer ajustes en los textos de lectura, para que [los estudiantes] aprendan el español escrito.

El estudio concluye haciendo referencia a que los docentes de nivel superior, a pesar de tener una vasta formación pedagógica, se están enfrentando a procesos de inclusión sin tener claridades teóricas, metodológicas y curriculares, al llegar al aula se enfrentan con un sinnúmero de estudiantes con características diversas y diferentes formas de aprendizaje, a los cuales no siempre es posible dar respuesta. De igual manera, la investigación confirma que el diseño universal aporta grandes beneficios al proceso de enseñanza aprendizaje ya que facilita el manejo de la información, especialmente si el estudiante con sordera asiste a un aula regular.

A través del análisis de los estudios previos, es posible constatar que la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes con sordera es una necesidad del contexto educativo. Aunque, los estudios reconocen que él o la docente a cargo necesita realizar adecuaciones curriculares y emplear diversas estrategias de enseñanza para optimizar el aprendizaje de los estudiantes, se considera que aún existen áreas de oportunidad para seguir mejorando en pro de estas niñas, niños y jóvenes que se encuentran en clases convencionales y que se enfrentan a distintas BAP en su propio contexto.

Recapitulación

En este tercer capítulo se presentaron conceptos cruciales para esta investigación entre los que se encuentran la Enseñanza del inglés como Lengua Extranjera, las habilidades de la lengua, estrategias de enseñanza, estrategias de enseñanza enfocada en grupos que enfrentan BAP, adaptaciones no curriculares, material didáctico, diseño de material, y estudios previos realizados en Europa y América.

Cuando hablamos de enseñanza de un idioma extranjero, tenemos que dejar muy claro que esta enseñanza-aprendizaje surge en las aulas de manera organizada, ya que al no estar inmersos en un país angloparlante la forma de aprender este nuevo idioma será un proceso que conlleve trabajo bien planeado para el docente que lo imparte, y un esfuerzo significativo para el estudiante. Es así como llegamos a un proceso complejo en donde se requiere involucrar el desarrollo integral de competencias lingüística y comunicativa, destrezas del lenguaje, es decir, las de habla, escritura, escucha y lectura.

Para logar este desarrollo integral es necesario aplicar ciertas estrategias de enseñanza que permitan alcanzar los objetivos trazados y ayudar a los estudiantes a alcanzar su máximo rendimiento. Sin embargo, si esto ya resulta un proceso complejo, pensar en la enseñanza con estudiantes sordos se convierte en un reto aún mayor por lo que es necesario aplicar estrategias o actividades pertinentes que les permitan a ellos ser parte integral de la clase y que tengan las mismas oportunidades de aprender un idioma extranjero que útil en el contexto escolar y posiblemente en oportunidades laborales en el futuro.

Ahora, es tiempo de presentar la metodología seleccionada para este curso, así como los detalles interesantes que convierten a esta investigación en una forma de proporcionar herramientas a la comunidad educativa por mejorar la enseñanza a estudiantes con sordera y debilidad auditiva. La metodología empleada en la realización de este estudio se presenta en el siguiente capítulo de esta tesis.

CAPITULO 4. Metodología

Introducción

En este capítulo cuatro, se presenta la metodología que ha sido establecida para llevar a cabo la investigación. Asimismo, se discute el paradigma cualitativo en el cual el presente estudio ha establecido sus bases para su realización. También, se comenta el enfoque de investigación acción el cual es de relevancia ya que la presente investigación ha seguido los pasos que establece este enfoque.

Otro punto en este capítulo es la estructuración metodológica en donde se brinda información sobre el contexto y los participantes, seguido del procedimiento de la recolección de información en donde se analizan las técnicas utilizadas y la triangulación de las mismas para obtener códigos preliminares que también serán expuestos en este capítulo. Además, se menciona la categorización que se ha obtenido a través de procesos utilizados para esta investigación, así como el análisis y la discusión de los hallazgos mismos que responden a las tres preguntas de investigación planteadas al inicio del estudio

4.1 Paradigma Cualitativo

Dentro de esta sección se aborda la forma en que un Paradigma es definido. De acuerdo con el diccionario de La Lengua Española (2023), un paradigma es una "Teoría o conjunto de teorías cuyo núcleo central se acepta sin cuestionar y que suministra la base y modelo para resolver problemas y avanzar en el conocimiento" (párr. 2).

Sin embargo, para Khun (1986, como se citó en Gurdían, 2007), un paradigma visto desde la perspectiva de un efecto boomerang, es un conjunto de creencias o saberes que comparten los miembros de una comunidad científica, y una comunidad científica consiste en un grupo de personas que comparten un conjunto de creencias y saberes.

Por su parte, Gurdían (2007) resume el concepto de paradigma "en un sentido epistemológico como marco de referencia para la investigación científica, por lo que afirmamos que un

paradigma es un sistema teórico dominante en la ciencia en cada período de su historia, que organiza y dirige la investigación científica" (p. 60).

Una vez comprendido el sentido de paradigma, llega el momento de decidir qué camino adoptar y se presenta la primera elección crucial; el tipo de paradigma sobre el cual basar el estudio: cualitativo o cuantitativo. Aunque ambos poseen características importantes y variadas, al momento de relacionarlo con el ámbito educativo, las educadoras y educadores encuentran en el enfoque cualitativo muchas opciones para mejorar la práctica profesional. De igual manera, el enfoque cualitativo busca estudiar fenómenos sociales tal como menciona Badilla (2006 p. 43), quien afirma que en este enfoque "la realidad social es histórica, relacional, dinámica, variable, local pero articulada a procesos amplios más complejos (económicos, políticos, culturales)".

Algunos planteamientos básicos de la investigación cualitativa son los descritas por Badilla (2006) en donde describe que características del enfoque cualitativo, como una forma de buscar dimensiones no conocidas o poco conocidas de un hecho social. Estas dimensiones se buscan también a partir de la forma como viven y entienden ese hecho los grupos afectados. Entre los planteamientos se considera "el contexto y su historia, las relaciones e intercambios sociales, las representaciones sociales y el lenguaje, la noción de sujeto inclusivo, los intereses básicos y el triángulo ético-émicoinvestigador" (p. 45).

Teniendo presente que en esta investigación se busca conocer un fenómeno social que se logró percibir durante mi propia práctica docente y del contexto que me rodea, se decidió establecer el estudio mediante la investigación cualitativa para indagar en los factores sociales que se perciben y que se vinculan con el fenómeno en cuestión.

De igual forma, se considera oportuno lo que Ramírez y Arbezú (2019, párr. 25) comentan respecto a que el paradigma cualitativo asume que "las prácticas humanas tienen un significado, por ello, indaga con suma atención en los espacios donde interactúan dos o más sujetos, con el propósito de describir e interpretar las experiencias de las personas". Por lo tanto, se busca conocer cuáles son algunas experiencias de los estudiantes que enfrentan BAP inmersos en escuelas regulares de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, considerando que este

fenómeno social cuenta con características especiales que se adaptan al paradigma cualitativo y que no han sido explorados ampliamente en el contexto en que se realiza esta investigación.

4.2 Enfoque Investigación Acción

Dentro del paradigma cualitativo se encuentran diversas maneras de abordar un estudio dependiendo de las características del mismo. Las investigaciones cualitativas pueden ser: Descriptiva, Descriptiva Correlacional, Experimental, Cualitativo Etnográfico, Investigación Acción, Estudio de Caso, entre otras (ITESM, 2022). Para efectos de este trabajo se hablará de la Investigación Acción.

La Investigación Acción es un proceso de indagación introspectiva y colectiva que tiene sus orígenes en los años 40's asociado por primera vez con el psicólogo Kurt Lewin, quien deseaba integrar la experimentación científica con la acción social. Esta metodología de enfoque cualitativo busca transformar los procesos para resolver o mejorar una problemática social.

Para los años 70's Lawrence Stenhouse y John Elliot proponen que la investigación acción debe ser llevada a cabo por aquellos que se encuentran inmersos en el sistema de la enseñanza investigando con su propia práctica. De esta manera, la Investigación Acción es una metodología orientada hacia el cambio educativo, además cuenta con una característica peculiar, a saber, que se construye desde y para la práctica. Esta metodología no es posible concebirla como una tarea individual sino más bien como un trabajo colaborativo entre los participantes, el amigo crítico, colegas, o una persona dispuesta a compartir opiniones constructivas sobre la práctica.

Asimismo, la Investigación acción, no se limita a someter a prueba determinadas hipótesis o a utilizar datos para llegar a conclusiones. Este es un proceso, que sigue una evolución sistemática, y cambia tanto al investigador como las situaciones en las que éste actúa. Una característica muy importante es que consiste en un modelo de espiral continuo que incluye diagnóstico, planificación, acción, observación, reflexión y evaluación (Bausela, 2004).

El diseño de un proyecto de investigación-acción para Escudero (1990, como se citó en Latorre 2005) podría articularse en torno a estas fases:

- Identificación inicial de un problema, analizar con cierto detalle la propia realidad para captar cómo ocurre y comprender por qué.
- Elaborar un plan estratégico razonado de actuación creando las condiciones para llevarlo a la práctica y realizarlo.
- Reflexionar críticamente sobre lo que sucedió, intentando elaborar una cierta teoría situacional y personal de todo el proceso.

Ahora bien, para la recolección de información es posible utilizar distintos instrumentos básicos: los estudios cuantitativos, las observaciones, los diarios, entre otros. La utilización de estos instrumentos de recogida de información pudiera aportar datos cualitativos de gran relevancia.

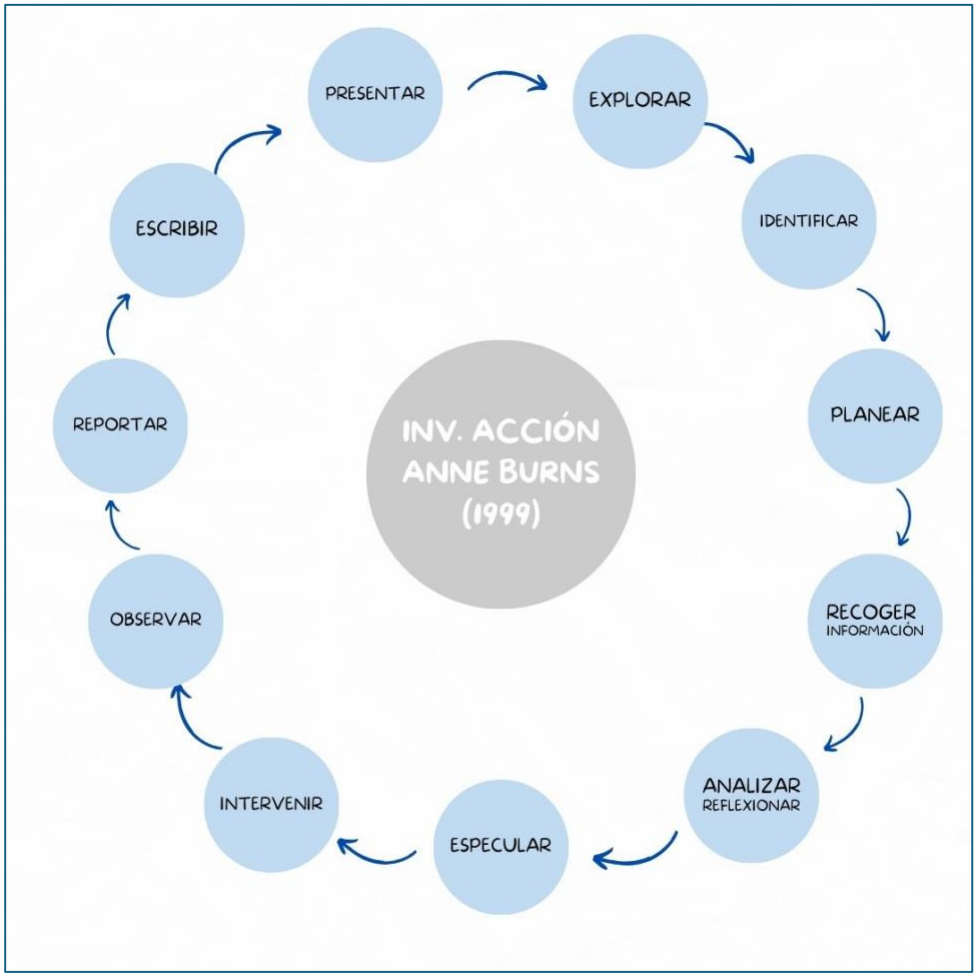
De esta manera, es posible comentar que uno de los principales objetivos de la investigación acción es siempre buscar la mejora continua de la práctica mediante la realización de un proceso sistematizado, crítico y reflexivo. Tomando en cuenta estos puntos, probablemente se observarán cambios significativos en nuestra realidad, pero principalmente transformar desde la perspectiva propia y en consecuencia generar impacto, sea mínimo o significativo en el entorno.

4.3 Diseño de la Investigación

Hasta este punto, se ha descrito el tipo de paradigma utilizado, así como los detalles del tipo de investigación por lo que, para los efectos de este proyecto de investigación, se decidió utilizar un estudio de corte cualitativo y la investigación acción será la perspectiva empleada. Cabe mencionar que dentro de la metodología cualitativa de investigación acción se proponen diferentes modelos, por ejemplo, el que plantea Kemmis y Mctaggart permite al investigador poner en marcha un modelo en forma de espiral con las siguientes fases: planear, actuar, observar y reflexionar, realizado en ciclos. Por su parte, Burns (1999) define once

fases: exploración, identificación, planeación, recolección de datos, análisis y reflexión, creación de hipótesis, intervención, observación, informe-discusión, escritura y presentación. En la figura 3 se ilustra las distintas fases del modelo expuesto por Burns (1999).

Figura. 3 Fases de Anne Burns en la investigación acción.



Fuente: Adaptado de Burns (1999)

De esta manera Burns (1999) resalta que la realidad del proceso de investigación debe ser percibida por los participantes no como un sólo ciclo, sino como una secuencia de ciclos que envuelven una serie de experiencias interrelacionadas, las cuales deben basarse en los siguientes pasos que se resumen en la Tabla ocho.

Tabla 8. Fases de Investigación de acuerdo con Anne Burns.

Fases de Investigación-Acción de acuerdo con Anne Burns	
Explorar	Identificación de una idea en general que será la guía para la investigación
Identificar	Búsqueda de hechos
Planear	Desarrollar un plan
Recoger información	Plan para la recolección de datos
Analizar/reflexionar	Análisis de datos e interpretación
Especular	Suposiciones sobre los resultados
Intervenir	Cambios en los enfoques
Observar	Observación de los productos
Reportar	Enlazar las actividades, la recolección de información y resultados
Escribir	Escribir los resultados y compartir (artículos o reportes)
Presentar	Se presenta la investigación a una amplia audiencia

Fuente: Adaptado de Anne Burns (1999).

Hasta este momento se ha presentado información sobre el paradigma cualitativo y el enfoque de investigación acción, a continuación, se presenta información respecto a la estructuración metodológica. En el siguiente apartado se encuentran más detalles al respecto.

4.4 Estructuración Metodológica

En esta sección se proporcionan detalles de la estructuración de esta investigación. Partiendo desde cómo y qué se utilizó para obtener la información para responder a las preguntas de investigación que guían este estudio relacionadas con conocer la siguiente información:

1. ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación social a las que se enfrenta un grupo de alumnos con sordera y debilidad auditiva en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas?

2. ¿Qué estrategias de enseñanza favorecen el aprendizaje del inglés como lengua extranjera de jóvenes con sordera y debilidad auditiva en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas?

3. ¿Qué material didáctico favorece la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera de jóvenes con sordera y debilidad auditiva en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas?

Posteriormente, se presenta una propuesta didáctica como recurso alterno para aquellos docentes que deseen apoyar a un estudiante en caso de tener sordera. De igual forma, en este apartado se describe el contexto de los participantes y sus características. También se presentan las estrategias metodológicas empleadas para la recolección de la información.

4.4.1 Contexto

Benegas y Consoli (2020) señalan que "en la Investigación-Acción en la Enseñanza de Lenguas, el término contexto incluye la institución, el currículum, las regulaciones, las condiciones geográficas y culturales que influyen a los maestros y alumnos."

El contexto del presente estudio se establece en la capital del estado de Chiapas, en las inmediaciones de la Facultad de Lenguas Tuxtla en la Universidad Autónoma de Chiapas dentro de las instalaciones del Edificio C de la misma facultad (se anexa imagen de la facultad para contextualizar).

Figura. 4 Facultad de Lenguas Campus Tuxtla.

Cabe aclarar que la decisión de llevar a cabo las sesiones en el lugar antes descrito fue por la facilidad de los estudiantes participantes para trasladarse a este espacio conocido y que les resultara de alguna manera familiar, debido a que ellos usan el transporte público desde distintos puntos de la ciudad. También, algo que influyó para ocupar este espacio fue que las autoridades del centro educativo permitieron ocupar un aula acondicionada y nos

proporcionaron todas las facilidades para llevar a cabo el curso gratuito de inglés establecido para este trabajo de investigación para personas con sordera en ambos periodos.
A continuación, se muestra la distribución del salón que fue parte del ciclo uno, en donde se llevaron a cabo las sesiones para el periodo de septiembre a noviembre de 2023.

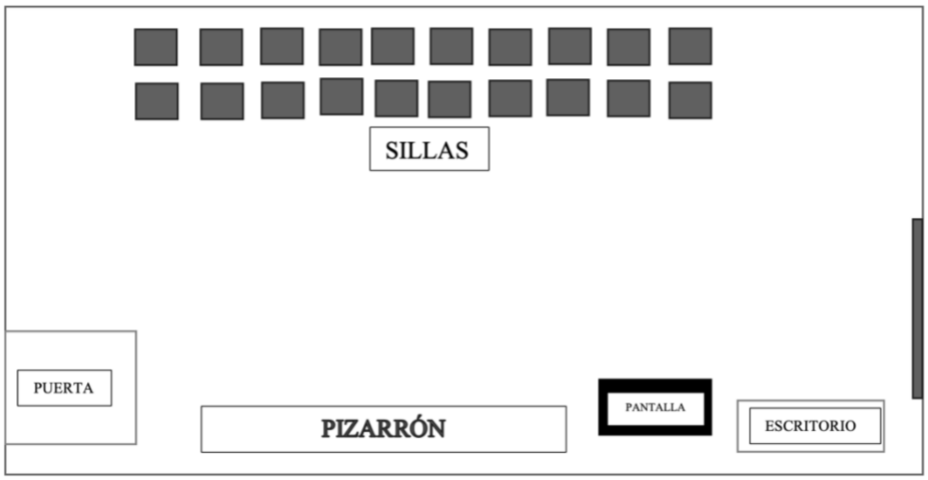


Figura. 5: Organización del aula de clase en el ciclo 1.

Como es posible apreciar en la figura 4, el salón cuenta con el mobiliario necesario para desarrollar una clase de lenguas. Además, contaba con una pantalla de aproximadamente 50 pulgadas que permitía tener buena visibilidad para presentar distintas imágenes de acuerdo con los temas expuestos en cada clase. De igual manera, el aula que se ocupó en el primer ciclo contaba con suficiente espacio para realizar distintos movimientos con el mobiliario de tal manera que permitiera tener área libre para una variedad de actividades diseñadas para cada sesión.
Sin embargo, durante el segundo ciclo fue necesario cambiar de lugar para la realización de las clases. Esto fue debido a que ya no había disponibilidad de utilizar el edificio en donde se llevó a cabo el ciclo 1.

Por la razón antes mencionada, el ciclo dos, tuvo lugar en el Departamento de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas, en la colonia Jardines de Tuxtla de la capital Chiapaneca.
A continuación, se presenta una imagen representativa del aula que se utilizó para impartir las clases durante la primavera del 2024.

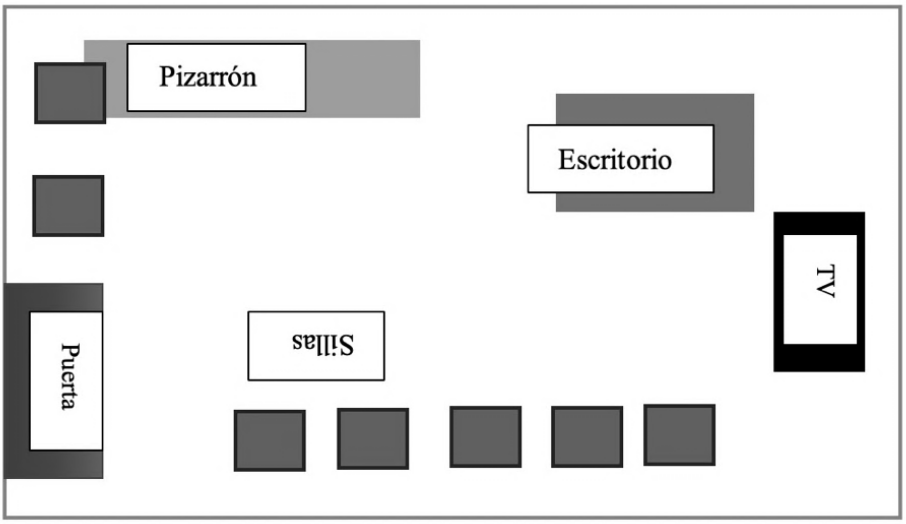


Figura. 6. Organización del aula de clase en el ciclo 2.

Como es posible apreciar en la figura 6, el salón que se usó en el ciclo dos, es más pequeño en comparación con el aula del ciclo 1. Una de las implicaciones que esto tuvo, fue el hecho de que resultó complicado la realización de las actividades lúdicas, ya que en el ciclo dos, no se contaba con el mismo espacio ni dentro del salón ni fuera de éste para emplear alguna dinámica que implicara mayor movimiento por parte de los estudiantes. Debido a eso, las actividades lúdicas se limitaron a dinámicas que pudieran llevarse a cabo en el espacio con el que se contaba. En el siguiente apartado de esta investigación se presenta información significativa acerca de los participantes en este estudio.

4.4.2 Participantes

Los participantes en esta investigación son jóvenes de entre 16-26 años que se encuentran estudiando en alguna escuela regular o que han concluido sus estudios universitarios de la ciudad capital, Tuxtla Gutiérrez en secundaria, preparatoria o universidad, y que tienen algún grado de debilidad auditiva o sordera. Dentro del tiempo comprendido para la impartición de clases asistieron 12 estudiantes. Sin embargo, debido a que no todos cumplían con las características antes mencionadas (no conocían LSM o no asistieron a por lo menos el 80% de clases), los participantes seleccionados para este estudio fueron solo cinco de los asistentes a los talleres. En la tabla 9 se muestran algunos datos significativos sobre ellos.

Tabla 9. Características de los participantes

Fuente: Elaboración Propia.

Categorización de Participantes			
Participantes	**Edad**	**Grado de Estudio**	**Grado de Debilidad Auditiva**
P1 (M)	26	Licenciatura concluida	Hipoacusia Moderada
P2 (AL)	21	Estudiante Universitaria	Sordera
P3 (F)	26	Licenciatura concluida	Sordera
P4 (C)	17	Preparatoria	Sordera
P5 (AR)	25	Licenciatura concluida	Sordera

Como se observa, dos de los participantes tienen hipoacusia moderada, y cuatro tienen sordera profunda. Un detalle en común entre todos los participantes es que dominaban la lengua de señas mexicana, así como el español escrito. Esos factores fueron importantes para establecer comunicación con ellos por medio del canal visual (LSM).

4.5 Estrategia Metodológica

En este apartado se menciona el proceso utilizado para llevar a cabo la recolección de la información para poder responder a las preguntas de investigación que guían este estudio, relacionadas con:

1) Conocer cuáles son las barreras que un grupo de estudiantes sordos enfrentan en las aulas regulares de la ciudad Tuxtla Gutiérrez.

2) Identificar qué estrategias de enseñanza favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje a estudiantes con sordera.

3) Conocer qué material didáctico favorece la enseñanza a estudiantes con sordera. Las técnicas y dispositivos han sido seleccionadas conforme a las necesidades y características de la investigación. A continuación, se presentan los dispositivos aplicados durante el tiempo comprendido del primer ciclo realizado en el otoño del 2023.

Observación No Participante

Esta técnica resulta de mucho interés debido a que puede ser fundamental en una investigación pues ayuda a recopilar información a través de los sentidos a la vez que se obtienen ideas generales para el estudio. La observación desempeña un importante papel en el método cíclico debido a que proporciona el primer paso para ir de lo general a lo particular en la indagación.

De acuerdo con Ibarra (s.f.), la observación en el paradigma cualitativo se basa en la integración de un investigador a una comunidad con el propósito de recopilar información con el fin de comprender un fenómeno social. Dependiendo del resultado que se quiera obtener, el grupo estudiado no necesariamente debe ser consciente del desarrollo de la investigación. Mediante el uso de este método, el investigador es capaz de lograr una participación intensa dentro del entorno cultural, pero deberá dedicar un amplio período de tiempo para desarrollar el estudio. Tal como Chanona (2020) explica; "a través de la observación directa y prolongada, se puede recuperar información que es de gran utilidad para analizar e interpretar el evento que nos interesa" (p. 247).

En la figura 7 se muestran los elementos sobresalientes de la observación de acuerdo con Castellanos (2017).

Figura 7. Elementos de La Observación.

Fuente: Castellanos (2017).

Por otra parte, Burgos (2011, como se citó en Chanona, 2020) comenta que es vital priorizar lo que nos interesa registrar en una sesión de observación libre y que puede ser:

a) acciones y comportamientos de las personas

b) objetos físicos presentes y los usos que les dan las personas

c) secuencias de eventos que tienen lugar en un lapso

d) emociones y reacciones sentidas y expresadas por las personas frente a un estímulo específico (p.262).

Para esta investigación se procedió a realizar un dispositivo de observación en la que se recuperó información específica para el estudio. Entre estos se encuentran detalles respecto al contexto en el que se desenvuelve la observación y detalles de los participantes. De igual manera se planteó el objetivo que persigue la observación y se establecieron preguntas relacionadas a descubrir el tipo de actividades que se implementan para la enseñanza de una lengua extranjera a estudiantes con sordera o debilidad auditiva. Este dispositivo tenía como objetivo averiguar la forma en que este grupo es atendido por los docentes a cargo.

A continuación, se presenta la ficha de observación utilizada como el primer dispositivo para recoger información pertinente al estudio cualitativo que se realizó.

Figura 8. Ficha de Observación

FICHA DE OBSERVACIÓN- NO PARTICIPANTE

Número de estudiantes: _____
Lugar y fecha de la observación: _____
Rango de edad de los estudiantes: _____
Perfil del docente en turno: _____

Identificar las actividades que los docentes implementan en la enseñanza a jóvenes con sordera y debilidad auditiva.

	Sí	No	Observaciones Generales
1. ¿Se observó que el docente realizó activación de conocimientos previos?			
2. Se observa que el docente hace uso de actividades comunicativas			
3. Se observa que el docente realiza actividades de lectura			
4. Se observa que el docente realiza actividades de escritura.			
5. Se presenta material autentico adaptado a las necesidades especiales de los Ss'			
6. ¿Se presentó material didáctico?			
7. El docente realiza actividades de gramática			
8. El docente realiza actividades de vocabulario			
9. El docente monitorea a los estudiantes mientras ellos realizan las actividades asignadas.			
10. ¿Se observó participación por parte de los estudiantes?			

Fuente: Elaboración propia.

Entrevista a Profundidad

La entrevista es comparada a un proceso que data de siglos atrás con la mayéutica de Sócrates y Platón en donde a través de preguntas el maestro hace que el alumno descubra

conocimientos. Así también, la entrevista es comparada a la confesión realizada por instituciones religiosas o un tribunal por medio de la cual los individuos revelan sus actos ante una figura de poder o autoridad que prescribe y proscribe los comportamientos sociales. Ambas comparaciones nos invitan a reflexionar en el objetivo que busca alcanzar la entrevista a profundidad, pues pretende descubrir información a través de la conversación (Jardón, 2005).

De acuerdo con Díaz-Bravo et al. (2013), la entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos y se define como "una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar" (p. 164).
La entrevista es una técnica en la investigación cualitativa que tiene la intención de obtener información de los individuos a través de la conversación. Sin embargo, lograrlo supone un reto ya que busca adentrarse en las experiencias de otro individuo.

Para tal efecto, es necesario que el entrevistador tome en cuenta algunos puntos para realizar esta técnica de forma apropiada y lograr su objetivo. Un punto favorable será elaborar un guion de entrevista; este permitirá que el entrevistador tenga un apoyo durante la misma para tener claro lo que desea averiguar y los objetivos que pretende alcanzar, recordando que solo es un apoyo y no un manual que deba seguirse al pie de letra. Igualmente, debe buscar el momento y lugar oportuno para llevar a cabo la charla; no debería ser un lugar donde existan demasiadas distracciones ni tampoco disponer de tiempo sumamente limitado que predisponga la entrevista a unos pocos minutos (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2023).

Según Gracia (2023), para la entrevista a profundidad los temas y las preguntas del guion pueden ser interpretados de manera distinta a la que se piensa por el investigador, ya que la persona entrevistada puede explicarse muy poco o demasiado y muchos otros problemas pueden provocar que la entrevista no recabe la información deseada. Por tal razón, este tipo de entrevista deberá será más una charla cómoda en un ambiente de confianza en donde el investigador trate de obtener la información que necesita de forma sutil pero muy consciente

de su objetivo esforzándose para que el participante se sienta libre de expresar opiniones, creencias, sentimientos entre otras ideas y poder hablar sin restricciones.

Enseguida, se presenta el guion de entrevista a profundidad utilizada, cabe resaltar que esto solo fue parte de las ideas principales que se buscaban alcanzar un objetivo, que era encontrar información respecto a la primera pregunta de investigación, relacionada con conocer cuáles son las principales barreras que enfrentan un grupo de estudiantes con sordera en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Figura. 9 Esbozo de Entrevista

GUION DE ENTREVISTA A PROFUNDIDAD-ESBOZO

Objetivo: Identificar las Barreas para el aprendizaje y la Participación Social que han enfrentado estudiantes con debilidad auditiva o sordera.

Buen día, agradezco la oportunidad que me brinda con esta charla. Esta entrevista es parte de una investigación respecto a la enseñanza a estudiantes con sordera. Le comento que todos los datos proporcionados en esta entrevista serán tratados con completa discreción y no se revelará el nombre de ninguna persona. Para efectos de recopilación de datos esta conversación será grabada. ¿Está de acuerdo con ello?

1. Sería tan amable de comentarnos tu nombre y en qué escuela estudias actualmente?
2. ¿En qué escuelas regulares/normales has estudiado? (instituciones que no son para personas con sordera)
3. ¿Qué actividades o tareas recuerdas que eran difíciles de entender?
4. ¿Qué actividades crees que eran fáciles para ti?
5. ¿Qué hacías cuando no entendías alguna actividad?
6. ¿Recuerdas algo de lo que usaban los maestros (por ejemplo: material, libros, dibujos, pizarrón) para dar clases que te ayudara a comprender o entender la información?
7. ¿Qué piensas sobre las actividades de lectura y escritura?
8. ¿Qué le dirías a los maestros como sugerencia para ayudar a otros alumnos con sordera?
7. ¿Desea agregar algún otro comentario?

Fuente: Elaboración Propia.

Como se observa, el guion de entrevista busca explorar las percepciones de cada participante respecto a las barreras que ha enfrentado durante sus estudios. Al ser un guion de entrevista permite tener cierta flexibilidad entre las preguntas, probablemente si el participante no hablara sobre el punto solicitado, es posible replantear la pregunta con el fin de obtener información pertinente al estudio. Es necesario recordar, que el guion presentado solo fue un

apoyo para mantener claros los objetivos, se trató de que los participantes se sintieran cómodos en confianza, y no en un interrogatorio en donde se vieran limitados a expresar su opinión.

El Diario de Campo

El diario de campo en ocasiones es comparado al diario de notas, ya que de manera procesal se hace registro de la información más significativa que se recaba en la investigación. Monistrol (2007) comenta lo siguiente sobre el diario de campo: "el concepto de cuaderno de campo está históricamente ligado a la observación participante y es el instrumento de registro de datos del investigador de campo, donde se anotan las observaciones (notas de campo) de forma completa, precisa y detallada" (p. 4).

El investigador puede disponer del diario de campo para hacer anotaciones de sucesos cotidianos cuando se encuentra en el campo y posteriormente acudir a esa información seleccionada para verificar progreso o hacer adecuaciones en su investigación. Con recursos básicos como lápiz y papel, permite tener la flexibilidad de organizar la información de acuerdo con las necesidades o las circunstancias.

Asimismo, se dice que el diario de campo es un instrumento de evaluación y reflexión para el docente, por medio de este, se recaba información sobre el desarrollo de la dinámica en el aula, el proceso de aprendizaje de los alumnos, su práctica docente e incluso sobre el currículo. El diario resulta útil para el diagnóstico, la evaluación de los alumnos además favorece la mejora del desarrollo profesional docente pues se trata de un dispositivo que profundiza las prácticas de aprendizaje (Luna, Nava y Martínez 2022).

Como se observa, el diario de campo es útil para que, siempre que el investigador lo requiera, pueda volver a sus notas y verificar tanto el progreso del estudio como otros detalles que serán muy significativos o relevantes.

De igual forma, Pérez, Porto y Medino (2009), resaltan el uso del diario de campo de la siguiente manera:

> Cada investigador tiene su propia metodología a la hora de llevar adelante su diario de campo. Pueden incluirse ideas desarrolladas, frases aisladas, transcripciones, mapas y esquemas, por ejemplo. Lo importante es que pueda volcar al diario aquello que ve durante su proceso investigativo para después interpretarlo (p.2).

A continuación, se observa un formato sencillo del diario de campo utilizado para tener registros de las impresiones más relevantes obtenidos durante las sesiones que se llevaron a cabo con los participantes.

Figura. 10 Diario de Campo

Diario De Campo	
Tema:	N° de Clase
Fecha:	
Notas:	

Fuente: Elaboración Propia.

De esta manera, el diario permitió reunir hechos, ideas e impresiones que se tuvieron en el momento del trabajo en el campo y esto aportó detalles para una mejor interpretación de lo que se dijo o se observó. También, en la redacción del informe final o en el análisis e interpretación de resultados, el diario permitió realizar una reconstrucción sistematizada del proceso de la investigación, facilitando el trabajo. A continuación, se presenta otro instrumento de gran utilidad en la recolección de información, la ficha pedagógica.

Ficha Pedagógica

La práctica pedagógica se vincula estrechamente con las fichas de trabajo, pues es la forma en que podemos articular contextos, recursos, y contenidos de aprendizaje, ya que como docentes investigadores se busca transformar la actividad cotidiana introduciendo cambios en cómo se conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje (Herrera et al, 2022).

Una manera en la que es posible rediseñar los procesos de enseñanza aprendizaje es a través de la Ficha Pedagógica (FP). Este documento o dispositivo no es un sencillo instructivo por seguir. Por el contrario, la FP es una herramienta que nos ayuda a que cada estudiante pueda desarrollar sus competencias con apoyo del docente. Las fichas se enfocan en el desarrollo de los procedimientos para poder conseguir las competencias y los objetivos esperados. Debido a esto, se considera que este dispositivo no solo ayuda a recolectar información, sino que también es útil para tener claro el proceso de ciertas actividades que como docente se consideren pertinentes y necesarias de llevar a cabo.

Morales (2009) comenta lo siguiente respecto a la ficha pedagógica:

> La ficha pedagógica es una herramienta que permite planear y desarrollar, ágilmente, actividades para el aprendizaje de algún tema de forma ordenada, dinámica y motivadora para los estudiantes. Este instrumento pedagógico permite preparar temas de interés colectivo, confrontar posibles dificultades y, al mismo tiempo, dar respuestas de una manera clara y original, al abordaje de un aspecto cultural específico. (p. 29)

Como agentes de la educación es necesario desarrollar actividades de manera estructurada de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, de forma sistemática ya que esto genera orden y disciplina, lo que podría generar mejores resultados. Además, las FP proponen un tema que se interrelaciona con los objetivos principales, en este caso podrían ser objetivos lingüísticos, comunicativos y culturales, lo cual permitirá tener mayores alcances en el aprendizaje de la lengua meta. También, son útiles porque establecen de manera detallada los materiales que el docente puede utilizar en clase. Aunque el docente imparta clases con un grupo con el que no está totalmente familiarizado será posible a través de las fichas conocer los pormenores de la actividad central y ejecutarlas de la forma más apropiada. Cada ficha pedagógica deberá proponer un conjunto de acciones imperativas que guie de forma detallada y especifica la actividad a realizar.

Visto de otro modo, esta técnica contiene una actividad a desarrollar, pero con instrucciones bien estructuradas que no deberían dar cabida a divagar en la ejecución de los pasos a seguir. La FP es una herramienta que permite planear y desarrollar actividades para el aprendizaje de algún tema de forma ordenada.

A continuación, se presenta un ejemplo de ficha pedagógica. Cabe mencionar que cada docente puede hacer adaptaciones según, sus preferencias o necesidades y establecer los objetivos principales de acuerdo con las características que poseen los estudiantes.

Tabla. 10 Ficha Pedagógica

Ficha Pedagógica	
Tipo de Material	
A quién está dirigido	
Conocimientos previos	
Objetivo	
Contenido	
Descripción de actividad	

Fuente: Adaptado de Ministerio del poder popular para la educación (2023).

Escala de Opinión

Para conocer la opinión de los participantes respecto al material usado en los meses comprendidos para el ciclo número dos, se decidió usar una escala de opinión, tomando como guía los patrones de la escala Likert. Hablando de la escala Likert, es importante mencionar que es usada para cuestionar a una persona sobre su nivel de acuerdo o desacuerdo con una afirmación. Es oportuna para medir reacciones, actitudes y comportamientos de una persona (Magüira, 2023). La escala antes mencionada emerge de las respuestas colectivas a un grupo de ítems (pueden ser 8 o más), y el formato en el cual las respuestas son puntuadas en un rango de valores.

De igual manera, las escalas de opinión deben ser aplicadas cuando se pretenda evaluar la medición de los aspectos relacionados a la intensidad de un sentimiento o una actitud de un grupo de personas respecto a un tema (Méndez, 2023).

Tal como se citó en el párrafo anterior, la escala de opinión diseñada para esta investigación buscaba la medición de la intensidad de sentimiento de un grupo minoritario con respecto a los materiales implementados en un tiempo comprendido de 3 meses para el segundo periodo de la presente investigación.

Debido a que las opiniones no son de fácil identificación mediante la observación, las escalas son altamente favorables para conocer la inclinación de los participantes en relación con cierto tema. Mejías (2011) comenta lo siguiente:

> Las actitudes no son susceptibles de observación directa, sino que han de ser inferidas de las expresiones verbales, o de la conducta observada. Esta medición indirecta se realiza por medio de unas escalas en las que, partiendo de una serie de afirmaciones, proposiciones o juicios, sobre los que los individuos manifiestan su opinión, se deducen o infieren las actitudes (p. 2).

Asimismo, para la realización de la escala de opinión se tomaron en cuenta lo siguientes puntos:

1. Definición nominal de la actitud o variable que se va a medir.
2. Recopilación de preguntas (ítems) en forma de proposiciones.
3. Determinación de las puntuaciones dadas a las categorías de los ítems.
4. Aplicación de la escala provisoria.
5. Análisis de ítems, eliminando los inadecuados.
6. Categorización jerárquica de la escala.
7. Confiabilidad y validez de la escala (García et al, 2011 p.11).

A continuación, se presenta la escala de opinión que se diseñó para este ciclo de la investigación.

Figura. 11 Escala de opinión.

TALLER DE INGLÉS

MARCA EL CIRCULO (√) QUE EXPRESA TU OPINIÓN

DESCRIPCIÓN	De acuerdo Mucho	De acuerdo	No importa	No de acuerdo	No de acuerdo mucho
El juego de Memorama de Colores fue divertido.	○	○	○	○	○
El juego de memorama fue facil de entender.	○	○	○	○	○
El juego de memorama fue aburrido.	○	○	○	○	○
El juego de memorama me ayudó a recordar colores en inglés	○	○	○	○	○
El juego de memorama me ayuda a sentirme bien en clase.	○	○	○	○	○
El juego de memorama me gusta.	○	○	○	○	○

Fuente: Adaptado de Muguira (2023)

Como se observa, la escala tiene como objetivo conocer la opinión de los estudiantes respecto a un tipo de material. Es importante mencionar, que el diseño de este dispositivo se adaptó de acuerdo con las necesidades de los participantes en donde los gestos faciales resultan importantes debido a la comunicación gestual/visual que ellos dominan, por tal razón se decidió utilizar emojis para una mejor comprensión de las categorías de cada columna.

Durante la aplicación de este dispositivo, se indicó a todos los participantes que este era anónimo por lo cual no era necesario escribir el nombre, así se daría margen a que ellos se sintieran con la libertad de responder honestamente tal como se sentían con base en su experiencia en las clases dentro del ciclo dos.

Cuestionario

Los cuestionarios en una investigación cualitativa permiten obtener datos de manera puntual, cuando la cantidad de personas a entrevistar no es tan grande; esto le ayuda al investigador a

registrar y procesar de manera adecuada la información obtenida para el estudio (Salas, 2020). De esta manera, se consideró pertinente hacer uso del cuestionario como un instrumento más para obtener información con respecto a las estrategias implementadas y verificar cuanta relevancia existía sobre los visuales, las actividades y la interacción con el intérprete.

Para Abarca et al. (2013, p.129-130 como se citó en Salas, 2020) tradicionalmente se distinguen tres tipos de cuestionarios en función del tipo de preguntas que se incluyan:

- **Cuestionarios cerrados:** las respuestas a las preguntas que se incluyen se encuentran preestablecidas; es decir que están precodificadas. Esto implica que se debe de tener un conocimiento previo amplio para poder construir las opciones de respuesta.
- **Cuestionarios abiertos:** estos incluyen un conjunto de preguntas cuyas respuestas no cuentan con previa codificación. Las personas pueden brindar su opinión o conocimiento respecto a la pregunta que se les hace.
- **Cuestionarios Mixtos:** En este tipo de cuestionario se contempla tanto preguntas abiertas como cerradas, de acuerdo con lo que requiere la investigación.

Es así como se tomaron en cuenta los modelos de cuestionarios y para los fines de esta investigación se diseñó un dispositivo de acuerdo con las necesidades de los participantes que les permitiera expresar con libertad su opinión. A continuación, se explicará a detalle cual fue el procedimiento para obtener la información con los dispositivos diseñados.

4.6 Procedimiento de Recolección

En esta sección se explicará el proceso que se siguió en esta investigación para recuperar información a través de las distintas técnicas y dispositivos elegidos para los dos ciclos de este estudio.

Observación No participante

Un primer momento fue establecer contacto con la docente a cargo de un grupo de 7 estudiantes con debilidad auditiva y sordera en el mes de marzo del 2023 que permitió un acercamiento a la comunidad sorda de la localidad, pues esto propició conocer a más personas

que pudieran sumarse al taller que se llevaría a cabo. Este acercamiento ayudó a continuar con el proceso para recolectar información por medio de la observación. Este dispositivo fue aplicado en primer lugar, dentro de las instalaciones del centro cultural Jaime Sabines, y fue para identificar la forma en que la docente a cargo trabajaba con los 7 estudiantes con debilidad auditiva y sordera algunos aspectos de lectura y escritura en español. Aunque la observación tuvo lugar únicamente por 40 min, esto permitió tener un panorama amplio acerca de lo que podría funcionar en las intervenciones futuras.

Entrevista a profundidad

Posteriormente, se realizaron las entrevistas a estudiantes que se encontraban asistiendo a clases en escuelas regulares. Para ello, se logró contactar a tres personas de entre 21-27 años para hacer entrevistas a profundidad, con el objetivo de conocer su experiencia previa al tomar clases en aulas convencionales y conocer qué barreras para el aprendizaje y la participación han enfrentado en distintos momentos de su vida, información que es importante para responder a la primera pregunta de investigación. Las tres entrevistas obtenidas tuvieron un proceso interesante, ya que, dada las características de la investigación, era necesario establecer comunicación con las personas a través de un intérprete de lengua de señas que pudiera facilitar la entrevista. Sin embargo, se tuvo mucho cuidado no se distorsionará la información que se le proporcionaba, sino que realizará el proceso ajustándose a lo que se le pedía.

Dos de las entrevistas, fueron realizadas por medios digitales (Zoom y WhatsApp). Sin embargo, se logró identificar que era importante tener mayor acercamiento con los participantes ya que un elemento importante es la comunicación visual con ellos. Por lo tanto, la tercera entrevista fue presencial, lo cual se considera útil para establecer una vinculo más cercano con los participantes. De igual forma, al aplicar este dispositivo se observaron detalles importantes que ayudaron a responder las preguntas de investigación que guían este estudio.

Ficha Pedagógica

Hasta este punto, se conocían algunos detalles, sobre la experiencia de los jóvenes con debilidad auditiva que toman clases en distintas escuelas de la ciudad capital. Tomando en cuenta la información obtenida, se diseñó un curso-taller para ofrecer clases de inglés a la población estudiantil con debilidad auditiva y sordera. Para dar mayor alcance a este curso, se difundió a través de las redes sociales como son Facebook, WhatsApp, y entre las personas con sordera de la comunidad tuxtleca, así como docentes que se sumaron compartiendo en sus propias redes sociales.

Para el mes de septiembre de 2023 cuando inicio el taller, fue el momento de aplicar los instrumentos o dispositivos de recolección de datos. Las fichas pedagógicas se implementaron en cada sesión organizada, ya que estas contenían las actividades a realizar con el objetivo establecido para cada clase.

Diario de Campo

En el caso del diario de campo, cada sesión impartida brindó la oportunidad de reflexionar y anotar detalles específicos acerca de los hechos más relevantes, interesantes o desafiantes de la clase impartida, así como percepciones acerca de la evolución de cada lección. De igual forma, este dispositivo ayudó a identificar qué Barreras para el Aprendizaje se estaban presentando en las sesiones y cómo se relacionaban con la primera pregunta de investigación. Por otra parte, las fichas pedagógicas ayudaron a explorar y conocer los logros y desafíos que los participantes estaban teniendo en cada sesión y permitió analizar lo que como docente investigador podía hacer para modificar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Escala de Opinión

Para la implementación de este dispositivo, se seleccionó uno de los materiales didácticos diseñados para las sesiones del taller de inglés. Posteriormente, se trazó el objetivo a alcanzar y así diseñar el dispositivo de tal manera que pudiera proporcionar información relevante para la investigación. Posterior a la implementación de la actividad seleccionada, se explicó a los participantes que responderían a un par de preguntas de acuerdo a lo que opinaban sobre el material utilizado en clase. Con el apoyo del intérprete se explicó cada reactivo y se hizo

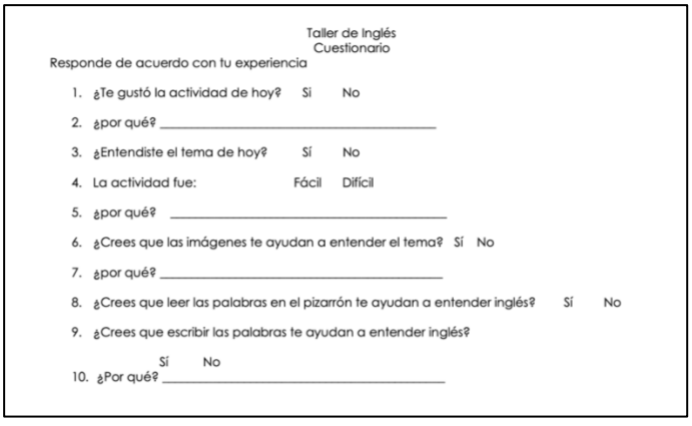
la aclaración que ellos eran libres de responder lo que quisieran sin sentirse presionados ya que las respuestas eran anónimas.

Es importante mencionar que la escala de opinión diseñada para esta investigación fue por medio de reactivos en español, y con ayuda de una explicación gesto-visual en Lengua de Señas Mexicana. La decisión de hacerlo así, se debe a que el grupo de participantes no conocen el idioma inglés a tal grado que comprendan una instrucción compleja. De hecho, el taller se estableció para hacer un acercamiento del idioma extranjero a estudiantes sordos que muy probablemente han tenido contacto con el idioma únicamente en las aulas regulares, sin embargo, no por el medio en que ellos se comunican, a saber, LSM.

Cuestionario

Este dispositivo se implementó al finalizar una de las sesiones planeadas con el objetivo de conocer la opinión de los participantes en relación con las actividades que se habían trabajado en esa misma sesión. Además, se buscaba conocer qué opinaban sobre que el vocabulario de inglés se escribía en el pizarrón para que ellos tuvieran mejor visibilidad, además de saber si ellos consideraban de ayuda que las palabras estuvieran escritas también en español a la par del vocabulario de inglés. En la figura 12 se muestra el diseño del cuestionario.

Figura. 12 Diseño de Cuestionario



Taller de Inglés
Cuestionario

Responde de acuerdo con tu experiencia

1. ¿Te gustó la actividad de hoy? Si No
2. ¿por qué? _____
3. ¿Entendiste el tema de hoy? Sí No
4. La actividad fue: Fácil Difícil
5. ¿por qué? _____
6. ¿Crees que las imágenes te ayudan a entender el tema? Sí No
7. ¿por qué? _____
8. ¿Crees que leer las palabras en el pizarrón te ayudan a entender inglés? Sí No
9. ¿Crees que escribir las palabras te ayudan a entender inglés?
   Sí No
10. ¿Por qué? _____

Fuente: Elaboración propia.

En este dispositivo, es posible observar que se realizó una combinación entre las preguntas cerradas y abiertas para que los estudiantes tuvieran mayor flexibilidad en sus respuestas, considerando que la forma que ellos tienen para expresarse en español debe estar acompañada de instrucciones gesto-visuales, es decir, en LSM.

Una vez que se obtuvo información con los distintos instrumentos o dispositivos se analizó para extraer datos. En el siguiente apartado se explica a profundidad cómo se realizó el análisis de datos. Para esto, se llevó a cabo el proceso de Triangulación que se especifica a continuación.

4.7 Triangulación

La triangulación es una técnica elemental de toda investigación que permite identificar la correlación que existe entre los dispositivos elegidos y aplicados durante el estudio lo que permitirá obtener información de mayor confiabilidad que pueda ser respaldada por uno u otro dispositivo y de mayor validez a la investigación. A este respecto, Aguilar y Barroso (2015, como se citó en Us Grajales et al., 2020) describe a la triangulación de la siguiente manera:

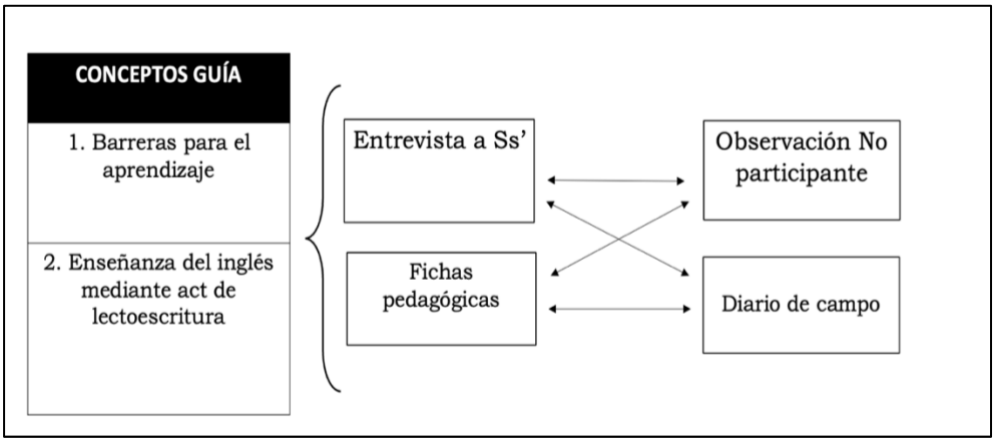
> El proceso de triangulación de datos busca la convergencia y la corroboración de los resultados de los diferentes instrumentos que se aplicaron a los participantes. Explican que la triangulación de datos hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos la cual permite contrastar la información recabada (p. 16).

De esta manera se entiende que al realizar una investigación es muy importante que toda la información que se utiliza, las afirmaciones o negaciones en la investigación, estén bien fundamentadas. La triangulación sirve específicamente para asegurar la confiabilidad de los datos obtenidos. Por su parte, Navarro et al (s.f.) menciona que “la triangulación metodológica consiste en la combinación de varios métodos de recogida y análisis de datos para acercarse a la realidad investigada” (p.2).

De esta manera, cuando se habla de combinar herramientas o métodos para recolectar información, considero a bien mencionar que en este trabajo de investigación se utilizaron los siguientes dispositivos:

- Entrevista a participantes
- Observación no participante,
- Fichas pedagógicas
- Diario de campo del docente investigador.
- Escala de opinión
- Cuestionario

Figura. 13 Triangulación Preliminar (Ciclo Uno).

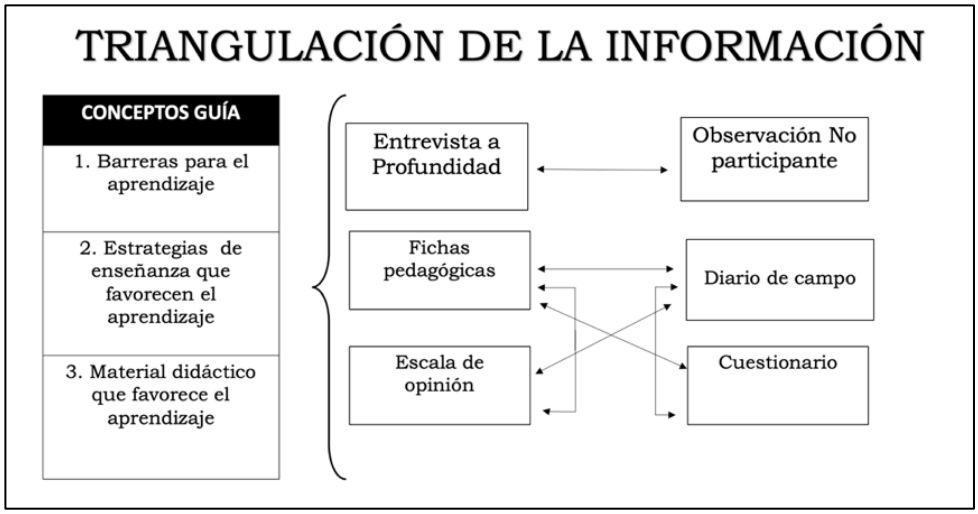


Fuente: Elaboración Propia.

Como es posible observar en la figura anterior, la triangulación que se realizó en el ciclo uno comprende cuatro dispositivos. Sin embargo, en el ciclo dos fue necesario agregar dos dispositivos más para rescatar información respecto a los ejes centrales de la investigación, es decir, los que se relacionan con las preguntas: 1) cuáles son las barreras que enfrentan los estudiantes con sordera en Tuxtla Gutiérrez 2) qué estrategias favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje con estudiantes sordos y 3) qué material didáctico favorece el proceso de enseñanza con estudiantes sordos.

Por lo tanto, en la siguiente figura se presenta la triangulación final, en donde se observan dos dispositivos más que complementan muy bien la información con respecto a las preguntas planteadas anteriormente.

Figura. 14 Triangulación Final



Fuente: Elaboración propia

Como es posible observar en la figura anterior, los dos dispositivos incluidos en el ciclo dos, fueron, la escala de opinión y el cuestionario. Estos dispositivos se usaron con el propósito de recuperar información proveniente de los estudiantes sobre sus percepciones acerca de las estrategias y el material didáctico utilizados en las clases de inglés. Cabe aclarar que el propósito de esta investigación no ha sido medir el desempeño académico o el aprendizaje de los alumnos, sino el de explorar las barreras que enfrentan, identificar estrategias favorables y recursos didácticos para fomentar su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. La evaluación continua a través de la auto reflexión fue de ayuda para verificar si hubo una mejora en la adquisición del idioma entre el momento de inicio y final del taller de inglés para los estudiantes con sordera.

Ahora bien, una vez que se aplicaron los dispositivos seleccionados y que se recuperó información importante y variada de campo, se procesó y evaluó mediante una serie de procedimientos analíticos que incluyeron: resumir, codificar, reorganizar, analizar e interpretar datos.

4.8 Ciclo de Acción 1: Codificación Preliminar

Analizar y codificar los datos involucra identificar patrones y examinar la relación entre las categorías, el cual es un proceso intuitivo y requiere de mucha reflexión (Díaz de la Garza, 2017). El ciclo uno cumplió el propósito de pilotear los dispositivos de recolección de datos y de explorar los factores relacionados al aprendizaje de inglés para personas con diversidad funcional, específicamente para alumnos con sordera o hipoacusia. Sin duda, ha resultado de mucho provecho no solo conocer detalles importantes sino también, ha brindado la oportunidad de reflexionar y analizar lo trabajado para realizar adecuaciones al plan trazado en vista de las preferencias y necesidades educativas de los participantes, así como de las posibles limitantes que se encontraron durante la realización de la investigación.
No obstante, para llegar a los códigos fue importante el proceso de condensación, ya que este fue el punto de arranque para que toda la información recuperada pasara por un primer filtro que permitiera sistematizar lo obtenido.

A este respecto, la condensación cumple un objetivo importante, a saber, presentar información al público lector de tal modo que sea de fácil lectura y comprensible, ya que sin duda con el uso de distintas técnicas se ha logrado encontrar información diversa que de alguna manera tiene poco orden.

Chanona (2020) comenta sobre la condensación lo siguiente: “la codificación es el proceso por el cual cada investigador transforma su información recabada en dato” (p. 356). Por lo tanto, por medio de la condensación se busca organizar de una forma sencilla la información que se ha recabado.

La información obtenida puede llegar a ser extensa, tal como menciona Fernández (2006): "una característica de la investigación cualitativa es que se trabaja principalmente con palabras y no con números, y las palabras ocupan más espacio que los números" (p. 3).
De igual manera, González y Cano (2010) describen los propósitos de la condensación de la siguiente manera:

> La organización y procesamiento de los datos resulta, dentro del proceso de análisis de los datos cualitativos, una tarea esencial para: (I) extraer, del groso de los datos, aquellos que realmente tienen una significación relevante en relación con nuestros objetivos de estudio; y (II) establecer relaciones entre los datos que nos faciliten, más tarde, realizar esfuerzos de abstracción más elevados en busca de la generación de conceptos, proposiciones, modelos, y teorías (p. 3).

A continuación, se presenta la tabla de códigos que se obtuvieron después del análisis del ciclo uno. Es importante mencionar, que estos códigos fueron modificados en relación con la información que se iba obteniendo durante la investigación por lo que en una sección posterior se presenta la categorización final de los dos ciclos trabajados.

Tabla 11. Códigos Preliminares

Planos de Significación	Códigos	Descripción
Barreras para el Aprendizaje y la Participación	• AGE (Agentes de educación) • BA (Barreras actitudinales) • BDP (Barreras didácticas/pedagógicas).	• Transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor. • Tiene que ver con la interacción del educador y el educando. • Obstáculos que dificultan el aprendizaje y la interacción social.
Estrategias	• CP (conocimientos previos)	Conductas que ocurren con regularidad.

Fuente: Adaptado de Harry, B., Sturges, K.M. y Klinger, J.K. (2005, p.9, como se citó en Chanona, 2020, p.376)

En la tabla se observa que en un primer momento los códigos que emergen con relación al plano de significación 1 fueron 3; agentes de educación, barreras actitudinales y didácticas pedagógicas. Para el plano de significación dos que hasta ese momento del ciclo uno se había trabajo, el código fue; conocimientos previos.

4.8.1 Categorización Preliminar

Ahora bien, tal como se ha mencionado con anterioridad, para efectos de esta investigación, se analizó la información obtenida por medio de 4 dispositivos en el primer ciclo (entrevista a estudiantes con sordera, observación no participante, diario de campo, y ficha pedagógica) para recuperar las recurrencias que se presentaron con el propósito de obtener códigos y posteriormente categorizar.

Una vez obtenidos los códigos, es importante la categorización que se realiza al analizar la información obtenida. Para llevar a cabo este proceso es importante tomar en cuenta lo que comenta Chanona (2020) respecto al proceso de condensación-codificación y posteriormente, categorización:

> Distinguir entre el proceso de condensación de la información y el de categorización tiene sentido en cuanto a que la categoría es el inicio más formalizado hacia la creación e interpretación de los datos. Mientras que los códigos tienden a ser más descriptivos o ligeramente interpretativos porque están todavía estrechamente ligados con el corpus general de información. La categoría, por su parte, tiene una gran dominante interpretativa porque la información se está transformando en dato y tiene una relevancia para el estudio. Además, consideramos que, cuando estamos categorizando, estamos más bien frente a una organización de datos y no de información (p.371).

De lo anterior se interpreta que toda la información obtenida a través de los dispositivos empleados, desde el inicio de la investigación, serán el corpus de la misma, sin embargo, este corpus contiene un cumulo significativo de palabras, ideas e información global. Por lo cual, será necesario asignar categorías que agrupen a los códigos obtenidos para dar paso al análisis

de los hallazgos. A continuación, se resumen las categorías obtenidas en el ciclo uno de la investigación en la tabla doce

Tabla 12. Categorización Preliminar.

Plano de Significaciones	Códigos	Categoría
Barreras para el Aprendizaje y la Participación social	**BL** (Barrera lingüística) **BA** (Barreras actitudinales) **BDP** (Barreras didácticas).	1. Problemática en la inmersión en las escuelas regulares
Estrategias de enseñanza para grupos con BAPS	**CP** (activación de conocimientos previos) **LSM** (Uso de Lengua de Señas Mexicana)	2. Ruta Estratégica.

Fuente: Adaptado de Harry, B., Sturges, K.M. y Klingner, J.K. (2005, p.9 como se citó en Chanona, 2020 p.376)

De acuerdo con la Tabla 11 se observa que para cada plano de significación relacionado con la pregunta 1 y 2 de esta investigación se estableció una categoría. En el caso de la primera categoría: **Problemática en la inmersión en las escuelas regulares**, incluye las barreras planteadas por los autores López (2011) y Puigdellívol (2019) a saber, Barrera lingüística, actitudinal y didáctica que se presente en el ámbito educativo y representan un peligro para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo de manera efectiva en el caso de personas con diversidad funcional.

Para el caso de la pregunta 2 se asignó el código de **Rutas Estratégicas en la enseñanza a personas con sordera** ya que se enfoca en la ejecución de distintas rutas para lograr un objetivo, a saber, facilitar el aprendizaje del alumno sordo y lograr que este sea un aprendizaje consciente o significativo.

De esta manera, se obtuvieron datos relevantes para responder los cuestionamientos iniciales, sin embargo, es pertinente mencionar que las categorías presentadas en la tabla anterior eran preliminares debido a que esto solo representaba el ciclo uno de la investigación. Posteriormente, en el ciclo dos se logró recuperar más información y se diseñó una nueva tabla en donde se agregaron códigos correspondientes a la pregunta dos y tres.

4.9 Ciclo de acción 2: Categorización final

El ciclo dos, dio inicio en el mes de febrero del 2024 y concluyó en abril del mismo año. Este segundo periodo fue muy útil ya que era necesario rescatar más información sobre las preguntas número 2) ¿qué estrategias de enseñanza favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes sordos? y 3) ¿qué material didáctico favorece el proceso de enseñanza aprendizaje con estudiantes sordos? Una vez que se estableció el plan de trabajo para la segunda etapa, se decidió aplicar nuevos dispositivos que se consideraron pertinentes para obtener nueva información: la escala de opinión y los cuestionarios.

Respecto a la escala de opinión, es posible comentar que es usada para cuestionar a una persona sobre su nivel de acuerdo o desacuerdo con una afirmación. Es oportuna para medir reacciones, actitudes y comportamientos de una persona, emerge de las respuestas colectivas a un grupo de ítems en el cual estas mismas respuestas son puntuadas en un rango de valores (Maguira, 2023).

De igual manera, las escalas de opinión deben ser aplicadas cuando se pretenda evaluar la medición de los aspectos relacionados a la intensidad de un sentimiento o una actitud de un grupo de personas respecto a un tema (Méndez, 2023). Tal como se mencionó, la escala de opinión diseñada para esta investigación tiene el objetivo de conocer la medición de la intensidad de sentimiento de un grupo minoritario con respecto a estrategias de enseñanza y los materiales implementados en un tiempo comprendido para un segundo ciclo.

Debido a que las opiniones no son de fácil identificación mediante la observación, las escalas son altamente favorables para conocer la inclinación de los participantes en relación con cierto tema. Mejías (2011) comenta lo siguiente:

> Las actitudes no son susceptibles de observación directa, sino que han de ser inferidas de las expresiones verbales, o de la conducta observada. Esta medición indirecta se realiza por medio de unas escalas en las que, partiendo de una serie de afirmaciones, proposiciones o juicios, sobre los que los individuos manifiestan su opinión, se deducen o infieren las actitudes (p. 2).

Para la realización de la escala de opinión implementada en el ciclo dos de la investigación, se tomaron en cuenta lo siguientes puntos:

1. Definición de la variable que se va a medir.
2. Recopilación de preguntas en forma de proposiciones.
3. Determinación de las puntuaciones dadas a las categorías
4. Análisis de ítems, eliminando los inadecuados.
5. Categorización jerárquica de la escala. (García et al, 2011 p.11)

Por otra parte, el cuestionario estuvo enfocado en buscar información respecto a si la presencia de un intérprete de lengua de señas mexicana mejoró la comprensión de los temas de la lengua extranjera (inglés). Esta información era necesaria recuperarla desde los participantes, ya que se buscaba conocer la pertinencia de esta variable en el estudio. Algo que favoreció mucho el uso de este dispositivo es que cuenta con la flexibilidad requerida para que el investigador pueda adaptar los cuestionamientos o preguntas de acuerdo con su contexto y las necesidades o carencias que perciben los participantes.

Una vez que se decidió emplear los dos dispositivos antes descritos, se procedió a verificar la información obtenida por medio de estos y se encontraron recurrencias que al ser condensadas y codificadas ayudaron a establecer una categorización final. A continuación, se presenta la tabla de la categorización final al término del ciclo dos.

Tabla 13. Categorización Final

Plano de Significaciones	Códigos	Categoría
Barreras para el Aprendizaje y la Participación social	**BL** (Barrera lingüística) **BA** (Barreras actitudinales) **BDP** (Barreras didácticas).	1. Problemática en la inmersión en las escuelas regulares
Estrategias de enseñanza	**AP** (Activación de conocimientos previos) **ESP** (Uso de español como estrategia de enseñanza) **AL** (Actividades Lúdicas) **LSM** (Uso de la Lengua de señas Mexicana)	2. Rutas Estratégicas para la enseñanza de una lengua extranjera

Material didáctico implementado en la enseñanza de lengua extranjera	**AR** (Adaptación No significativa-curricular) **DP** (Flat Design-Características del Diseño plano en el material didáctico)	3. Adaptaciones y características del material didáctico

Fuente: Adaptado de Harry, B., Sturges, K.M. y Klingner, J.K. (2005, p.9 como se citó en Chanona, 2020 p.376)

Se observa en la tabla anterior que los códigos del ciclo uno, permanecieron sin cambios, mientras que en el ciclo dos se agregaron códigos que corresponden a la pregunta 2 y 3 de la investigación.

Respecto a la pregunta dos, las recurrencias marcaron que los conocimientos previos son parte importante de las rutas estratégicas. Del mismo modo, el uso del español y la LSM fueron factores de seria consideración. Finalmente, la categoría de las actividades lúdicas es otro aspecto que aparece con constancia de tal manera que toma el lugar de un código.

De igual manera, es posible observar en el plano de significación tres (pregunta 3), que la adaptación de materiales, y el material relacionado con la enseñanza de léxico a través de un diseño plano (*flat design*) son aspectos que se presentaron de forma recurrente por lo que se consideraron códigos de importancia.

4.10 Limitaciones del Estudio

El trabajo de un docente/investigador depende de un gran número de factores y tal como expresa Burns (1999), la Investigación Acción ayuda al docente a identificar áreas de oportunidad para experimentar con nuevas prácticas docentes. Esto resultó ser así, pues en retrospectiva, fue posible percibir que el estudio tiene varias limitaciones. La primera y más importante es mi falta de experiencia como investigadora, ya que esto probablemente influyó en el diseño de dispositivos o instrumentos de recolección de datos y en la interpretación de la información. Sin embargo, durante todo el tiempo que ha comprendido este estudio he tratado de apegarme a los lineamientos que se marcan en la investigación cualitativa a través de la investigación acción, derivado de la literatura profesional y durante el proceso he sido flexible conforme a las circunstancias y características de la investigación.

Otro posible factor que limitó el estudio fue la falta de confianza para expresar instrucciones en LSM durante el ciclo uno, por lo que para la mayoría de las actividades se dependía de la persona que apoyaba como intérprete. Otra posible limitante, fue que los participantes acudían a las sesiones de manera voluntaria, y su asistencia en ocasiones era intermitente. Por lo tanto, aunque el número total de estudiantes fue de 12, no todos fueron considerados para la investigación, sino 5 de ellos que asistieron de forma continua.

En la segunda fase, una de las principales limitantes fue el espacio para llevar a cabo el taller, ya que la investigación, al no ser un curso con matrícula de la facultad de lenguas, dependíamos de los espacios disponibles que existían en ese momento. Por lo que, para el segundo ciclo de la investigación, se tuvo la oportunidad de trabajar en un salón del Departamento de Lenguas Tuxtla. Sin embargo, el aula era más pequeña en comparación con el ciclo uno, lo que de alguna manera limitó el tipo de actividades que se pudieran realizar en un espacio reducido.

En el siguiente apartado se presenta la propuesta didáctica que fue diseñada para enriquecer la enseñanza del inglés para personas con sordera.

Recapitulación

En el presente capítulo, se presentó información acerca de la metodología empleada en este estudio de corte cualitativo, así como del enfoque de Investigación Acción basado en las once fases de la Autora Anne Burns. También, se presentó información acerca de los participantes, el plan metodológico empleado y el sistema establecido para la recolección de información a través de distintas técnicas y dispositivos/instrumentos. Con el objetivo de facilitar la comprensión de la información al lector, se condensó la información y se establecieron categorías para responder a las preguntas de investigación. En el siguiente capítulo se presenta a detalle los hallazgos de esta investigación.

CAPITULO 5. Discusión de Hallazgos

Introducción

En los capítulos anteriores se presentaron el marco teórico y la metodología empleada en este estudio. En este capítulo se presentan los hallazgos encontrados durante el proceso de la investigación utilizando la triangulación. Cabe resaltar que la información proveniente de los participantes ha sido tratada con total discreción por lo que se han cambiado los nombres de los participantes para proteger su privacidad.

5.1 Problemática en la inmersión en las escuelas regulares

En esta sección se comenta el primer plano de significación, el cual está relacionado con la pregunta uno de la investigación, a saber: ¿Qué Barreras para el Aprendizaje y la Participación enfrentan estudiantes con sordera que asisten a escuelas regulares en Tuxtla Gutiérrez?

Este plano buscaba conocer cuáles son los retos que los estudiantes con debilidad auditiva o sordera de la ciudad Tuxtla Gutiérrez enfrentan en las aulas convencionales y en algunos contextos sociales cotidianos. Estos permitirían trazar un plan en pro de un aprendizaje significativo pensado para ellos y las necesidades que presentan de acuerdo con sus características como estudiantes.

Esta primera pregunta de esta investigación se analizó a través de la entrevista tratando de encontrar información pertinente en donde se observó a tres participantes comentar sobre los retos afrontados al acudir a las aulas escolares a través de los años como persona con diversidad funcional. Al analizar los hallazgos de este estudio se identifican como códigos a las barreras actitudinales, la barrera lingüística y la didáctica, tal como se mencionó en el capítulo 2 de este trabajo. A continuación, se presentan códigos con base en las recurrencias obtenidas tras analizar los distintos dispositivos empleados en los ciclos uno y dos.

5.1.1 Barreras de comunicación

En el capítulo dos de este trabajo de investigación se abordaron las distintas barreras que surgen en la educación y en el ámbito social. Es interesante analizar, que una de las barreras

más significativas que mencionaron los participantes emergió durante las entrevistas realizadas y fue la dificultad en la comunicación entre la plantilla docente y el estudiante con sordera.

La sociedad de personas sordas de Málaga (2024) comenta que, dentro de las Barreras de Comunicación en el ámbito escolar, es posible observar dificultades para seguir un modelo educativo exclusivamente oralista que no contemple la lengua de señas. También, es posible encontrar dificultades de los alumnos sordos para comunicarse con sus compañeros y profesores oyentes que no conozcan dicha lengua, además del desconocimiento de las características de las personas sordas y de las estrategias para comunicarse con ellas repercute en el avance escolar de los estudiantes. Esto muestra una falta de capacitación docente como mencionan Díaz de la Garza, et al. (2020) "las barreras de aprendizaje se desarrollan en torno a dos categorías: 1) La falta de capacitación docente para atender a alumnos con necesidades de apoyo adicional; y 2) La falta de recursos didácticos especializados" (p.17)

Con el propósito de explorar e identificar sobre Barreras para el Aprendizaje y Participación, se realizaron entrevistas a 4 estudiantes sordos que han cursado diferentes niveles educativos en instituciones públicas de la capital Chiapaneca. A continuación, se presenta un extracto de entrevista y se resalta en un tono distinto las recurrencias respecto a la barrera lingüística o de comunicación.

Fragmento. 1 Entrevista 1

L: ¿tú podías leer los labios a los maestros y entender lo que decían?
M: algunos, porque los maestros tenían forma de hablar diferente. No todos hablan igual, entonces en algunas ocasiones no entendía, así que mejor escribía en una libreta o en el teléfono. Ninguno de ellos sabía señas así que era complicado de entenderles. A lo que me refiero es que la forma en que habla cada maestro es diferente.

Fuente: Elaboración Propia.

En este fragmento la estudiante hace referencia a las Barreras lingüísticas o de comunicación, en donde expresa el hecho de que los docentes no conocían la LSM. Para ella, esto se convertía en una dificultad de comunicación que desfavorecía su aprendizaje. Tal como se mencionó en el Capítulo 2 (**ver 2.1**), de acuerdo con los autores Booth y Ainscow (2015) las

Barreras surgen desde la interacción hacía el estudiante, tal como se menciona en la siguiente cita:

> Cuando los estudiantes encuentran barreras se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado (p. 44).

Añadiendo información que se relaciona con el código de Barreras lingüísticas se encontró en una de las entradas del diario de campo, que la docente/investigador percibe que al no tener un dominio consolidado de LSM en el primer ciclo, esto puede representar una barrera, ya que existe la posibilidad de no transmitir la información de manera efectiva hacia los estudiantes. En el siguiente fragmento del diario de campo se ha resaltado la información antes descrita.

Fragmento. 2 Entrada de Diario de Campo

Diario De Campo	
Tema: Facebook Template	N° de Clase: 1
Fecha: 23 de septiembre	
Notas: Este día iniciamos con 5 estudiantes, todas de ellas mujeres. Se ha usado la TV como medio digital para introducir el vocabulario que se presentó para realizar la ficha pedagógica. Se observa a los estudiantes bastante tímidos. Constantemente se les pregunta si tienen dudas, pero parece que no desean participar. Lengua de Señas Mexicanas es la manera de comunicarnos con ellos, a mí me falta aprender y poder comprender un poco más del idioma así que le pido al interprete que simultáneamente diga las instrucciones tal como yo las digo sin que cambien la idea principal (Creo que necesito aprender más verbos en LSM). Durante el juego creo haber notado que la instrucción no fue sencilla, se generó confusión. Fue necesario brindar varios ejemplos y demostrar cómo se llevaría a cabo la actividad. Una estudiante entendió pronto la instrucción y ella le explicó a las demás lo que favoreció al desenvolvimiento de la actividad.	

Fuente: Elaboración Propia.

Como se observa, para los participantes es muy útil que el profesor domine LSM ya que esto permite tener una idea clara de la información que se presenta promoviendo un aprendizaje claro, directo y posiblemente significativo. Asimismo, la información que el docente investigador presenta reitera que una de las barreras principales que afrontan los estudiantes sordos es la limitación en la comunicación con los docentes.

5.1.2 Barreras Actitudinales

El segundo código que se obtuvo de los dispositivos empleados, en referencia a la pregunta 1 del estudio tiene que ver con barreras actitudinales las cuales se relacionan precisamente a la forma de actuar de las personas que se encuentran en el entorno social quienes enfrentan alguna discapacidad como el caso de la debilidad auditiva. Estas personas pueden ser parte del ámbito escolar, de la familia o de la sociedad.

Covarrubias (2019), expresa que las barreras actitudinales se engloban en la tendencia a suponer que "el alumno con discapacidad no es nuestro alumno, sino que más bien es el alumno del especialista" (p.143). Esto sin duda representa un obstáculo para los estudiantes con diversidad funcional, pues se esperaría que los especialistas en educación sean los encargados de brindar las herramientas necesarias para su progreso académico, pero si esto no sucede, entonces se estaría coartando la posibilidad del estudiante a alcanzar diversas metas educativas y en un futuro laborales.

Algunas reacciones que se presentan con frecuencia y se relacionan con la actitud ante el hecho de tener un estudiante con una discapacidad motriz, cognitiva o sensorial son: apatía, rechazo, indiferencia, desinterés, discriminación, exclusión y sobreprotección. Estas actitudes pueden surgir en el centro educativo, en la sociedad o en el ámbito familiar.
Una vez, expuesto lo anterior, se presenta la siguiente figura en la que se visualiza un extracto en donde una estudiante expresa lo que ha percibido por parte de otras personas en el ámbito escolar.

Fragmento. 3 Entrevista-Barreras Actitudinales -M-

L: tú te acercabas al maestro cuando tenías alguna duda, ¿cómo te ayudaba el maestro o tus amigos a los que te acercabas, ellos como te ayudaban?
M: Fue difícil. En la universidad fue muy difícil, los profesores me ayudaban muy poco, pero mis amigos sí me ayudaban un poco más, pero la verdad no era muy fácil comunicarnos con ellos.

Es posible percibir que la estudiante hace referencia a que los profesores ayudaban poco o nada para que ella comprendiera los temas que se analizaban en clase, es probable que estas actitudes surgieran debido a la falta de capacitación de los docentes, sin embargo, se percibe cierta indiferencia al permitir que la alumna avanzara los grados escolares sin buscar o implementar alguna estrategia que le permitiera mejorar su comprensión sobre los contenidos presentados.

También, una segunda estudiante al ser entrevistada habló sobre lo que algunos docentes le sugirieron hacer para evitar la clase de idioma extranjero.

Fragmento. 4 Entrevista-Barreas Actitudinales -A-

En el segundo año me enseñaron francés, así que hacía lo mismo, investigar en Google porque nadie me ayudaba además tenía que atender otras materias.
Una maestra me dijo que me diera de baja del francés y que mejor me enfocara en inglés, en las clases que iba tomar con el intérprete.

En la entrada anterior se observa que la docente de lenguas invitó a la alumna con sordera a darse de baja de la materia para que acudiera con alguien que dominara la Lengua de Señas Mexicanas. Aunque no se desea poner a juicio la intención de este comentario, es posible percibir poco interés por integrar a la estudiante en el ámbito educativo regular. Haciendo referencia a lo que Puigdellívol (2009, como se citó en Covarrubias, 2019, p. 143) menciona es probable que cuando un docente considera que el alumno con discapacidad debe acudir a un centro especializado, en ocasiones podría ser por la suposición de que ella o él mismo no tienen los conocimientos suficientes como para afrontar la educación de un alumno con discapacidad (**ver 2.2**).

Dentro de la misma categoría 1 establecida como la **Problemática en la inmersión en las escuelas regulares**, que hace referencia a la pregunta 1 de la investigación, ¿cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan estudiantes sordos en Tuxtla Gutiérrez?, surgió un tercer código; Barreras Didácticas. Eso se abordará en el siguiente apartado.

5.1.3 Barreras Didácticas

Las Barreras Didácticas/Pedagógicas a grandes rasgos hacen referencia a la falta de adecuación curricular que se observa en los planes educativos que proceden desde la Secretaría de Educación hasta llegar al aula de clase. López (2011, como se citó en Covarrubias, 2019) comenta que las barreras didácticas están relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje a la vez que propone que el currículo debe ser uno que no genere desigualdad, sino que ofrezca prácticas educativas simultáneas y divergentes en donde se entienda que el currículo diversificado es aprender lo mismo, pero con experiencias diferentes.

A continuación, se presenta un extracto de la entrevista realizada en agosto de 2023, en donde es posible observar lo relacionado con la falta de adaptación del currículo o el diseño de actividades del aula.

Fragmento. 5 Entrevista-Barreras Didácticas

L: ¿qué escribías en tu cuaderno cuando el maestro explicaba?
M: Las palabras, el significado de las palabras a veces no las entendía. Algunas sí las entendía, pero otras, o muchísimas palabras no las entendía. Otras las olvidaba. Así que buscaba en Google el significado de la palabra, les preguntaba a mis compañeros o a veces al maestro por el significado de las palabras.

El comentario resaltado muestra que, en la clase de lengua extranjera, era complicado que la alumna comprendiera las palabras que se le presentaban, a su vez, no se observó ningún tipo de adaptación pertinente en las actividades para promover un acercamiento de la lengua extranjera a la alumna.

Por otra parte, en la observación no participantes realizada en septiembre del 2023, con un grupo de 7 estudiantes y una docente que dominaba LSM, se percibió que el uso de esta lengua facilitó la comprensión de los aprendientes sobre el tema que se les estaba presentando y esto les ayudó a realizar las actividades de forma autónoma.

Fragmento. 6 Entrevista. Barreras Didácticas 2

> L: ¿En qué escuelas de oyentes has estudiado tú?
> A: En el 2022 más o menos cuando entré a la universidad, el primer año en inglés, la verdad es que no entendía nada. No había quién me ayudara porque todos estaban ocupados. Así que yo investigaba en Google algunas palabras, pero la verdad es que me faltaba mucho conocimiento

Tal como se muestra en los extractos anteriores, en dos entrevistas distintas, los estudiantes afirmaron que, al cursar algún grado académico, la información presentada por los docentes era difícil de entender. Esto en parte, porque no comprendían los conceptos o porque no había manera de comunicarse con ellos y tampoco se observa alguna adaptación al currículo o las actividades implementadas en el aula.

Tal como se comentó en el Capítulo 2 sobre las Barreras Didácticas/Pedagógicas (ver 2.1), de acuerdo con López (2011), la clave en los procesos de inclusión es el profesorado, ya que sus creencias, actitudes y acciones pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión. El docente se convierte en agente comprometido con el cambio y la transformación.

Aunque las barreras Didácticas y pedagógicas surgen en la comunidad escolar, un comienzo favorable sería que los docentes recibieran la capacitación adecuada para proporcionar enseñanza de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, especialmente si tomamos en cuenta que existen grupos diversos en donde estén integrados estudiantes con diversidad funcional.

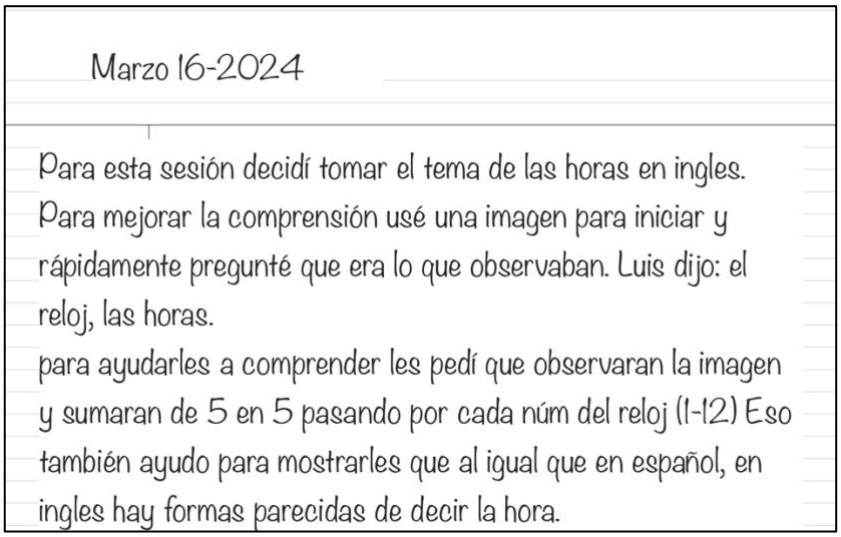
5.2 Rutas estratégicas para la enseñanza de una lengua extranjera

En la segunda categoría denominada **Rutas Estratégicas para la enseñanza de una lengua extranjera** relacionada con la pregunta 2) ¿qué estrategias de enseñanza favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes sordos en Tuxtla Gutiérrez?, se obtuvo información recurrente dando paso a cuatro códigos: a) activación de conocimientos previos, b) uso del español como estrategia de enseñanza, c) actividades lúdicas y d) uso de LSM como medio de comunicación.

5.2.1 Activación de conocimiento previo

La activación de conocimientos previos es parte de las estrategias pre-instruccionales denominadas así por Díaz y Hernández (2002) y consisten en preparar o alertar al estudiante en relación con qué y cómo aprender (ver 3.6.1). Fomentar la activación de conocimiento previo en el proceso de enseñanza/aprendizaje ayuda a establecer relación entre lo que los alumnos ya conocen y la nueva información. Esto a su vez, favorece la asimilación del nuevo conocimiento. Una manera de hacerlo es a través de lluvia de ideas, preguntas detonadoras o en este caso tomando en cuenta las preferencias de los estudiantes, los visuales con función detonadora, se consideran estrategias de enseñanza pre-instruccionales. En el siguiente fragmento del diario de campo se observa que el docente hace uso de estas estrategias tratando de establecer un puente entre lo que los alumnos ya conocen tanto en LSM como en español y lo que están por aprenden en inglés.

Fragmento. 7 Entrada de diario de campo.



Marzo 16-2024

Para esta sesión decidí tomar el tema de las horas en ingles. Para mejorar la comprensión usé una imagen para iniciar y rápidamente pregunté que era lo que observaban. Luis dijo: el reloj, las horas.
para ayudarles a comprender les pedí que observaran la imagen y sumaran de 5 en 5 pasando por cada núm del reloj (1-12) Eso también ayudo para mostrarles que al igual que en español, en ingles hay formas parecidas de decir la hora.

En el fragmento anterior, es posible notar que la docente fomentaba la activación de conocimientos previos a través de imágenes con el objetivo de conseguir distintas ideas que dieran paso al tema seleccionado, también usaba analogías entre información en español e inglés. Esto servía en un doble sentido: para conocer lo que saben los alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes. Tal estrategia es principalmente de tipo preinstruccional, y se recomienda usarla sobre todo al inicio de la clase generando información previa (Cooper, 1990 como se citó en Díaz y Hernández, 2002).

Otro instrumento o dispositivo que muestra la activación de conocimientos previos es la ficha pedagógica. En el siguiente fragmento se encontró que relacionar lo que el estudiante sabe y lo que el docente espera que aprenda está muy conectado. Una estrategia para crear esta conexión es a través de activar los conocimientos previos mediante la recuperación de información, es decir, breves repasos del contenido que se ha presentado en sesiones anteriores.

Fragmento. 8 Ficha pedagógica

Descripción de actividad	**8 min** -Docente usa imagenes por medio de la Tv para recuperar el vocabulario presentado en la sesión anterior referente a los adjetivos de personalidad. Mientras el docente presenta cada imagen, pregunta a los estudiantes por el nombre de cada adjetivo y pide que hagan deletreo de las palabras en inglés. Introduce el uso del chunk I am/ I am not. -Explica el uso de I am o I am not para describir personalidad de un inidividuo. Cómo se comporta con referencia a otras personas. -T da dos ejemplos relacionados con el uso de este chunk haciendo referencia a los adjetivos vistos en la actividad previa (kind, happy, serious, honest,

Las estrategias utilizadas por el docente siempre deben estar dirigidas hacía el logro de metas que fortalezcan el aprendizaje del estudiante. A este respecto, es importante considerar que la activación de conocimiento previo se encuentra estrechamente relacionada con el aprendizaje significativo (Ver 3.6.2) expuesta por el autor Ausubel y consiste básicamente en que el conocimiento verdadero emerge cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen como lo expresa Torres (2016). En el siguiente apartado se aborda una segunda estrategia que resultó favorable en esta investigación.

5.2.2 Uso de español como estrategia de enseñanza

El uso del español como estrategia de enseñanza en el aula de inglés podría considerarse un método poco ortodoxo, pues en aulas regulares de inglés, se busca fomentar de múltiples maneras el uso de la habilidad oral en el idioma extranjero. Sin embargo, una estrategia que apareció con recurrencia respecto a la pregunta 2 de la investigación; ¿qué estrategias de enseñanza favorecen el procedo de enseñanza-aprendizaje con estudiantes sordos en Tuxtla Gutiérrez?, fue el uso del español al presentar el contenido en el aula de inglés.

Es importante comentar que los estudiantes con sordera encuentren complicaciones en la comunicación oral, debido a que su principal medio de comunicación es LSM, pero la

mayoría de los docentes, no dominan esta lengua. Sin embargo, existe un factor común entre los estudiantes sordos que han recibido instrucción especializada y los docentes, a saber, el idioma español (ver 2.3.3) por tal razón, encontrar y usar un medio de comunicación en donde tanto estudiantes sordos y docentes convergen, resultará de mucho beneficio.

A continuación, se presenta un fragmento de la entrevista realizada en el mes de noviembre de 2023 al participante **F** en esta investigación con el fin de entender por qué para ellos es importante el español como medio de comunicación.

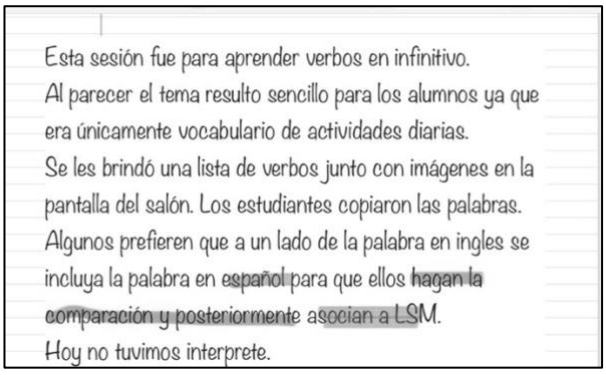
Fragmento. 9 Entrevista-uso del español

K: ¿Crees que si ves imágenes te ayuda a comprender palabras en inglés?
F: Sí, antes mis amigos así me explicaban algunas historias.
K: ¿cómo te ayudaban tus amigos?
F: en muchas ocasiones mis amigos usaban a mis papás como intérpretes, mis amigos platicaban con mis papás en español y ellos [mis papás] ya me explicaban a mí. Esa era la manera en que me ayudaban mis amigos para entender los temas que se me complicaban. Mis amigos deletreaban las palabras en señas o las escribían en español y así me comunicaba con ellos.

Es posible notar, que el estudiante recalca el uso del idioma español para comunicarse con sus amigos, quienes le ayudaban a entender información o contenido de las clases a las que asistía a la universidad. De hecho, el joven entrevistado resalta que, para comunicarse con sus amigos sin intermediarios, ellos hacían uso del deletreo en lengua de señas o escribían palabras o ideas en español y de esa manera lograban compartir información que ellos consideraban pertinente. Esta información resulta pertinente al estudio, debido a que, usar español en la comunicación con un estudiante sordo (mexicano) es una ruta o una acción que favorece para lograr el objetivo de realizar un acercamiento del idioma inglés a estudiantes con diversidad funcional.

Por medio del diario de campo se correlaciona la información obtenida en el fragmento 9 de la entrevista al participante **F** sobre el uso del español.

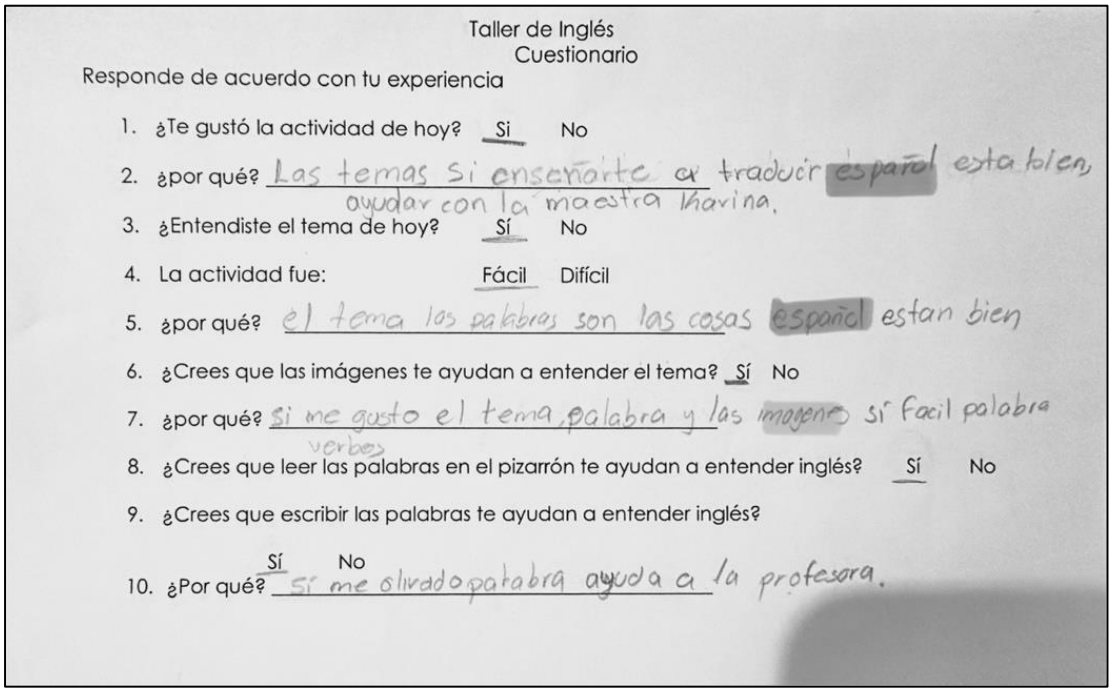
Fragmento 10. Uso del español: Diario de Campo



Esta sesión fue para aprender verbos en infinitivo.
Al parecer el tema resulto sencillo para los alumnos ya que era únicamente vocabulario de actividades diarias.
Se les brindó una lista de verbos junto con imágenes en la pantalla del salón. Los estudiantes copiaron las palabras.
Algunos prefieren que a un lado de la palabra en ingles se incluya la palabra en español para que ellos hagan la comparación y posteriormente asocian a LSM.
Hoy no tuvimos interprete.

En el fragmento 10 expuesto con anterioridad, el idioma español se percibe como una alternativa o medio para lograr que los estudiantes comprendan el contenido que se presentó en la sesión de inglés y es relevante al estudio porque se busca identificar cuáles fueron las estrategias que favorecieron el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en las recurrencias, el uso del español es altamente frecuente. Un dispositivo en el que también se hace mención de esto es el cuestionario aplicado en donde se observa que la estudiante **AR** hace referencia al uso de español considerado por ella como *una ayuda para comprender los temas.*

Figura.15 cuestionario.



Taller de Inglés
Cuestionario

Responde de acuerdo con tu experiencia

1. ¿Te gustó la actividad de hoy? Si No
2. ¿por qué? Las temas si enseñarte a traducir español esta bien, ayudar con la maestra Ihavina.
3. ¿Entendiste el tema de hoy? Sí No
4. La actividad fue: Fácil Difícil
5. ¿por qué? el tema las palabras son las cosas español estan bien
6. ¿Crees que las imágenes te ayudan a entender el tema? Sí No
7. ¿por qué? si me gusto el tema, palabra y las imagenes si facil palabra verbos
8. ¿Crees que leer las palabras en el pizarrón te ayudan a entender inglés? Sí No
9. ¿Crees que escribir las palabras te ayudan a entender inglés?
10. ¿Por qué? Sí No si me olvido palabra ayuda a la profesora.

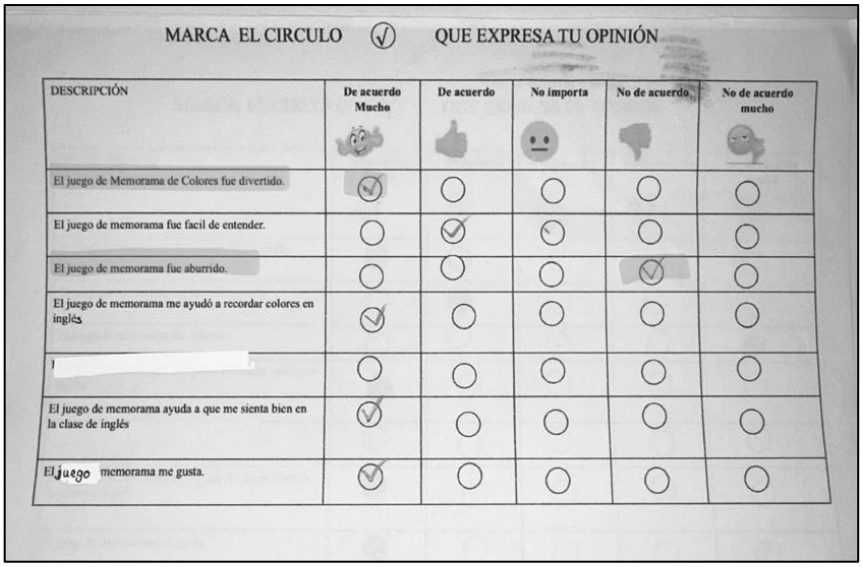
Las respuestas del cuestionario anterior hacen referencia nuevamente al uso de español para comprender los temas observados en clase y se considera pertinente e importante pues la información de estos dispositivos se convierte en la voz de los estudiantes para verificar que la estrategia sea realmente funcional y pertinente para ellos. A continuación, se aborda el tercer código de la categoría número 2, relacionada estrechamente con la pregunta 2) ¿qué estrategias de enseñanza son favorables en el proceso de enseñanza aprendizaje a estudiantes con sordera en Tuxtla Gutiérrez?: actividades lúdicas.

5.2.3 Actividades lúdicas

Las actividades lúdicas son una estrategia relevante en esta investigación debido a que permitieron a los estudiantes sentirse cómodos en el aula, lo que generó un buen ambiente para que el aprendizaje se llevara a cabo de una mejor manera (ver **3.6.2).** Asimismo, las actividades lúdicas como estrategia para la enseñanza proporcionan a los aprendientes la oportunidad de socializar y convivir con otros compañeros y compartir experiencias agradables que los ayude a estar más dispuestos a aprender una lengua extranjera. Estas actividades pueden ser desde un juego de lotería, juegos de movimiento, memoramas o juegos digitalizados.

A continuación, se presenta una escala de opinión con relación a uno de los juegos aplicados en una de las sesiones del taller de inglés para la recuperación de contenido (de la clase anterior) al inicio de la sesión. El objetivo del dispositivo era conocer lo que opinaban los estudiantes sobre la actividad.

Figura. 16 Escala de opinión-juego memorama



MARCA EL CIRCULO ✓ QUE EXPRESA TU OPINIÓN

DESCRIPCIÓN	De acuerdo Mucho	De acuerdo	No importa	No de acuerdo	No de acuerdo mucho
El juego de Memorama de Colores fue divertido.	✓	○	○	○	○
El juego de memorama fue facil de entender.	○	✓	○	○	○
El juego de memorama fue aburrido.	○	○	○	✓	○
El juego de memorama me ayudó a recordar colores en inglés	✓	○	○	○	○
[redacted]	○	○	○	○	○
El juego de memorama ayuda a que me sienta bien en la clase de inglés	✓	○	○	○	○
El juego memorama me gusta.	✓	○	○	○	○

Fuente: Adaptado de Muguira (2023)

En la imagen anterior se observa una escala de opinión aplicada en relación con uno de los juegos organizados dentro del aula. Este juego era un memorama digitalizado que fue seleccionado de un sitio web como recurso didáctico. Esta actividad se implementó posterior a enseñar distintos colores en una sesión previa. Los estudiantes tenían que encontrar pares de imágenes correspondientes a los colores. De esta manera, se buscó obtener la opinión de los participantes y saber qué pensaban y sentían al utilizar este juego en el aula.

La escala aporta que los estudiantes se sintieron cómodos y les pareció divertido, a la vez que expresaron que el juego les gustó. Este tipo de actividades, fomentan el respeto entre ellos y la confianza en sí mismos. Igualmente, la estrategia de las actividades lúdicas generó en los participantes un sentido de comodidad que probablemente hizo que volvieran cada sábado al taller sin tener un compromiso como una calificación o estar matriculados en la facultad de lenguas. Volvían por voluntad propia, lo que denota que existía interés por parte de ellos hacia la lengua extranjera o hacia el entorno que ya se había generado en el taller de inglés.

A continuación, se presenta un fragmento de una entrada de campo en donde se puede apreciar la percepción de la docente a cargo sobre un juego implementado en el aula en una de las sesiones del taller.

Fragmento. 11 diario de campo- juego

Sábado 23 de septiembre
Hora: 16:00-18:00

Este día iniciamos con 5 estudiantes. Todas mujeres. Se ha usado la Tv como medio digital para introducir el vocabulario que se utilizó en la actividad de la ficha pedagógica (Facebook Template). Constantemente se preguntó a los estudiantes sobre dudas del vocabulario, pero parecían muy tímidas.
La lengua de señas mexicana es la forma en como nos comunicamos, yo pido al intérprete que explique las instrucciones tal como se solicitó, pero estoy atenta para que no cambie las ideas principales.
Durante juego parece que la instrucción fue compleja. Una estudiante ayudó explicando a las demás en qué consistía el juego. Al parecer ella ya ha jugado a eso antes y ahora les ayudó a las chicas a comprender la forma de jugar. Esto funcionó muy bien porque las 5 alumnas estuvieron participando en la actividad y se observaba que disfrutaban el juego ya que sus rostros mostraban contentamiento y risas.

En la imagen anterior, se resaltan las percepciones con respecto a la actividad lúdica. Aunque las instrucciones no fueron entendidas rápidamente por los estudiantes, una ayudó a los demás a comprender el juego, se observa que la mayoría de los participantes disfrutaron de la actividad. El objetivo de implementar actividades lúdicas, en la mayoría de las ocasiones es con la intención de alcanzar una sensación de bienestar y comodidad en la que los participantes se relajen y no solo expresen información relacionada a la clase, sino fortalezcan su confianza en el aula, fomentando la socialización entre ellos mismos y con el docente a cargo. De esta manera, al tener reacciones positivas se muestran más dispuestos al aprendizaje y es probable que sientan motivación para alcanzar metas como aprender un idioma extranjero.

5.2.4. Uso de la Lengua de señas mexicana (LSM)

La Lengua de Señas Mexicana, fue una estrategia recurrente en ambos ciclos según los dispositivos de recolección de información. Contar con un intérprete de LSM en el ciclo uno

ayudó a cubrir las necesidades comunicativas de los estudiantes. Para el ciclo dos, como docente investigador ya había afianzado el uso de esta misma lengua para establecer comunicación efectiva con los participantes del estudio.

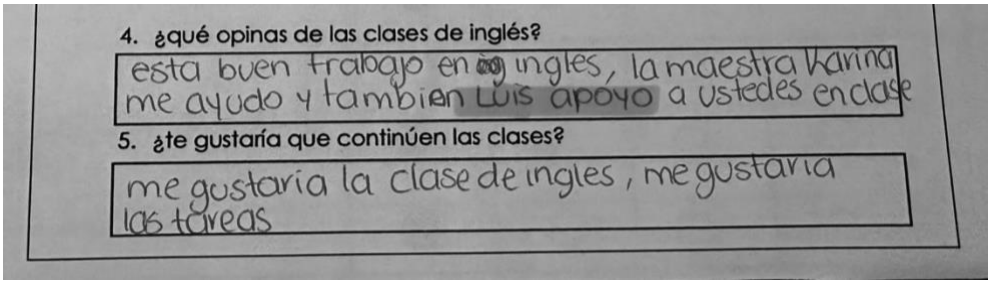
Para llevar a cabo las sesiones era importante preparar cada sesión en cuanto al vocabulario, las instrucciones y otros posibles comandos básico-útiles en la LSM y así ejecutar las actividades planeadas. A continuación, se presenta un extracto de una de las entrevistas realizadas a la participante AL para observar la pertinencia del uso de la Lengua de Señas o de contar con un intérprete que apoyara con LSM.

Fragmento. 12 Lengua de Señas Mexicana

L: ¿qué tareas te dejaban que consideras eran fáciles?
A: ¿español?
L: Sí, español. ¿Cuáles eran fáciles para ti?
A: Cuando era con la lectura algunas palabras no entendía, pero una vez que las comprendía ya entendía textos completos. Pero tenía que preguntar palabra por palabra el significado. Aunque la verdad leer en los libros era pesado, era mejor tener un intérprete que me ayudara a entender las palabras.

En la entrevista anterior es posible notar que, para la participante MI, hablada de experiencias escolares del pasado en donde había un intérprete en el aula de clase, y esto le ayudaba a entender la información que se presentaba en el aula. La razón de que este comentario se considere pertinente en esta investigación es debido a que se busca identificar las estrategias de enseñanza que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes sordos en Tuxtla Gutiérrez tal como se planteó en la pregunta 2 al inicio del estudio. Es así que se considera que el uso de la LSM en el aula regular a donde asiste un estudiante con sordera será la forma o vía adecuada para establecer un canal de comunicación efectivo con el individuo. En la siguiente figura se logra identificar la opinión que un participante tiene en relación con el intérprete que apoya en el taller de inglés.

Figura. 17 Escala de Opinión- Intérprete de LSM



Para el estudiante, la presencia del intérprete representa ayuda, lo que probablemente genera en él, confianza y comodidad de saber que en el aula hay más personas que lo entienden y que pueden brindarle la información que él requiera para llegar a una mejor comprensión de los contenidos que se presentan en cada sesión.

Ahora bien, se considera relevante mencionar que estos dispositivos han buscado extraer información por parte de los estudiantes, sin embargo, también se presentó la estrategia del uso de LSM por parte de un docente que participó en una entrevista para explicar su experiencia enseñando a una estudiante con sordera en la licenciatura en Gastronomía de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Fragmento.13 Entrevista a docente

> 3. ¿conoce algo de lengua de señas?
> R: Tengo acercamiento a la LSM, cursé, hasta el momento, el primer nivel de un programa en una AC, pero me permite tener una comunicación limitada, aunque la considero muy necesaria. Con limitada me refiero a que aún no especializada en los temas de la asignatura.

El fragmento anterior muestra que el docente estuvo en la disposición de prepararse con clases de LSM al percatarse que en su grupo de estudiantes había una persona con sordera, lo que requería de atención enfocada a la situación.

Este comentario por parte del docente entrevistado es pertinente a la investigación, puesto que a través de los dispositivos se pretende identificar las estrategias que favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje a estudiantes con sordera y es posible notar que el uso de LSM, por lo menos comandos básicos, es una vía efectiva en la comunicación.

5.3 Adaptaciones y características del material didáctico

Las adaptaciones y características del material didáctico comprenden la tercera categoría en relación con la pregunta 3) ¿qué material didáctico favorece el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con sordera en Tuxtla Gutiérrez?, y en esta categoría se encontraron los siguientes códigos que responden la pregunta: a) Adaptaciones No significativas y b) Características en el material didáctico.

A continuación, se describe que implica las adaptaciones "No significativas" y por qué es importante para esta investigación.

5.3.1 Adaptaciones No significativas

Dentro de las adaptaciones curriculares en relación con el material didáctico, es posible encontrar las Significativas y No significativas. Tal como se mencionó en el apartado 3.7.2, las adaptaciones no significativas, son aquellas que consiguen la individualización de la enseñanza y modifica la forma en que se presentan los contenidos, para destacar información clave, ya sea con el uso de colores, gráficos o textos grandes, esto también puede incluir actividades con ejercicios más visuales, o también reduciendo la cantidad o la complejidad de los ejercicios. En estas adaptaciones el docente puede planear pequeñas adecuaciones, que no cambien el plan de estudios pero que sí permita al estudiante desarrollar las actividades de acuerdo con sus habilidades. A continuación, se observa una entrada de diario de campo en donde el docente investigador menciona pequeñas adaptaciones que realizó.

Fragmento. 14 diario de campo- recurso didáctico.

- Se ha usado la TV como medio digital para introducir el vocabulario para realizar la ficha pedagógica
- Durante el juego creo haber notado que la instrucción no fue sencilla, se generó confusión. Fue necesario brindar varios ejemplos

Como se mencionó anteriormente, el uso de una pantalla resultó conveniente para presentar vocabulario, ya que la nitidez, iluminación y tamaño apropiado de las imágenes y palabras

ayudaban a los estudiantes a enfocarse en el contenido presentado por el docente. Por tal razón, el uso de la pantalla/Tv fue muy útil y tiene pertinencia en el estudio ya que la pregunta 3 planteada al inicio de la investigación, pretende conocer el material didáctico que favorece el proceso de enseñanza aprendizaje a estudiantes con sordera en Tuxtla Gutiérrez.

Por otra parte, existieron ciertas características que se tomaron en cuenta al momento de elegir el material didáctico implementado en las sesiones, especialmente el material visual y que tras ser recogida la información fue un asunto recurrente. A continuación, se aborda información sobre *Flat Design* (ver 3.7.2) utilizado en la elaboración de ilustraciones que para los efectos de esta investigación de gran ayuda.

5.3.2 Características en el material didáctico (Flat Design*)*

Las características en el material didáctico, especialmente las del diseño plano (*flat design*), representan el segundo código de la tercera categoría de la investigación ligada a la pregunta número tres.

Durante esta investigación no se ha buscado crear un material desde cero, sino que se busca trabajar con recursos que sean de fácil acceso, o con los materiales que normalmente trabaja un docente de lenguas en el día a día. Una de las líneas de diseño que bien puede aplicarse a la adaptación de material es el *flat design* o diseño plano, el cual consiste básicamente en un diseño minimalista, con colores llamativos, sin sombra ni textura o profundidad en la imagen, además de transmitir un mensaje simple y directo y contar con tipografía de tamaño grande (ver 3.7.2).

Tabla 14. Ficha pedagógica 2

Público	Jóvenes edad: 16-26 años
Nivel:	A2
Objetivo:	Lograr que los estudiantes identifiquen adjetivos de personalidad.

Procedimiento	Docente pregunta de qué manera consideran que es la personalidad de cada uno de ellos. Una vez que los Ss' han compartido comentarios, docente procede a pedirles que observen las imágenes que se presentan en la Tv.

Fuente: Elaboración Propia

En la imagen anterior, es posible notar que dentro de la ficha pedagógica el docente ha considerado ciertas imágenes que resaltan por tener un diseño plano, con colores neutros, sin sombras o relieves que entorpecen la visión del estudiante cuando se le presente como vocabulario. A continuación, se muestra una sección de la presentación de *flash cards* para identificar las características del diseño plano.

Figura. 18 Flash cards-adjetivos

Fuente: Adaptado de vecteezy.com/freevector

Tal como es posible verificar en la figura. anterior, la ilustración utilizada para representar la palabra en inglés *shy* ha sido tomada como recurso para realizar un visual que fue presentado en una de las sesiones del taller. Tomar en cuenta las características del diseño plano permiten que el docente de lenguas diseñe sus propias *flash cards* haciendo adaptaciones simples o utilizando recursos disponibles y gratuitos de la web para su creación. Así, al momento de

presentarlas a un público que mayormente utiliza la visión, podrá captar lo que hay en su entorno y recibir el mensaje sin tanta dificultad visual.

Estas características en el material visual resultan pertinentes en el estudio ya que se observó la recurrencia del uso de este tipo de imágenes y sesión tras sesión eran parte del material elegido o diseñado por el docente investigador, lo que, a su vez, se conecta a la tercera pregunta de la investigación referente a conocer qué material didáctico favorece el proceso de enseñanza aprendizaje a estudiantes con sordera.

Recapitulación

En este quinto capítulo se respondieron a las tres preguntas de investigación que guían este estudio. Para responder a la primera pregunta; ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación social a las que se enfrentan alumnos con sordera y debilidad auditiva en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas?

Fue claro que las Barreras para el Aprendizaje principales que se identificaron fueron, la comunicativa, la actitudinal y la didáctica. Dichas BAP se convierten en obstáculos para que los estudiantes alcancen su máximo potencial escolar, así como para tener aprendizaje significativo. Es importante desarrollar actitudes positivas hacia a la diversidad funcional, y fomentar mayores oportunidades de formación profesional continua en relación a la atención a grupos o personas con necesidades especiales, para fomentar la educación inclusiva.

En segundo lugar, para la pregunta de investigación dos: ¿Qué estrategias de enseñanza favorecen el aprendizaje del inglés como lengua extranjera de jóvenes con sordera y debilidad auditiva en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas?

Se encontró el uso de LSM, el uso de español, la utilización de actividades lúdicas y la activación de conocimientos previos, los cuales fueron útiles para lograr los objetivos de cada clase lo que ayuda a percibir que sí existe la posibilidad de derribar algunas de las BAP antes descritas, a través de estrategias bien planeadas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes con sordera.

Finalmente, para la última pregunta 3; ¿Qué material didáctico favorece la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera de jóvenes con sordera y debilidad auditiva en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas?

Resultó pertinente tomar en cuenta que el diseño tenga características simples y minimalistas. Hoy en día, la mayoría de los docentes pueden encontrar recursos gratuitos de la web y adaptarlos de una manera sencilla y accesible. También, se ha podido constatar que la

adaptación no significativa se encuentra al alcance de la mayoría de los docentes, en donde el mayor factor a tomar en cuenta es la individualización del material para alcanzar objetivos enfocados en la inclusión y minimizar las barreras de aprendizaje y participación.

En el siguiente capítulo, se presentan las conclusiones, limitaciones, implicaciones a futuro y una propuesta didáctica pensada para que los maestros la usen en caso de que pudieran tener alumnos con sordera en la clase de lenguas.

Capítulo 6. Conclusiones

Introducción

En el Capítulo 1 se presentaron las bases de la educación inclusiva en donde se abordó información referente a las políticas educativas establecidas por órganos mundiales, así como políticas educativas en México y cómo estas mismas sustentan la inclusión en la educación del país.

En el Capítulo 2 se presentó información referente a las Barreras para el aprendizaje y la participación social, las cuales influyen en el individuo con discapacidad, ya que estas barreras provienen desde la sociedad e impiden su plena participación en ambientes escolares o sociales lo que genera barreras que propician la discriminación y segregación.

En el Capítulo 3 se presentó información relacionada con la enseñanza del inglés como lengua extranjera, las habilidades para el aprendizaje de una lengua extranjera, estrategias de enseñanza, material didáctico y la adaptación del mismo. Además, se brindó información elemental respecto a estudios previos que fortalecen a esta investigación.

El Capítulo 4 estuvo enfocado en la metodología que se siguió para el estudio, la cual se basa en la investigación cualitativa, y el enfoque de investigación acción realizada en dos ciclos, también, ese mismo capítulo contiene información sobre el contexto, los participantes, los dispositivos o herramientas para recuperar información, la triangulación de estos dispositivos y la categorización de la información.

En el Capítulo 5 se respondieron a las tres preguntas de investigación que guiaron este estudio basado en la triangulación de información obtenida por observación no participante, entrevistas, diario de campo, cuestionario, escala de opinión, fichas pedagógicas

En el presente Capítulo 6, se presentan las conclusiones acerca de esta investigación que busca fomentar la educación inclusiva enfocada a la enseñanza de alumnos con sordera o hipoacusia, las limitaciones del estudio, se resumen las respuestas a las preguntas de

investigación, las implicaciones a futuro para el campo de la enseñanza de lengua extranjera, seguido por la propuesta didáctica en donde se presentan algunas sugerencias que pueden utilizarse para la implementación en clases de inglés como lengua extranjera en un contexto mexicano.

6.1 Discusión final

El trabajo realizado en este proyecto de investigación ha sido de gran aprendizaje, aunque también ha sido un proceso complejo, en el que partiendo de la reflexión y el análisis de la puesta en práctica fue posible explorar e implementar estrategias que se consideraron pertinentes para este estudio.

Durante el tiempo que esta investigación tomó curso, durante el otoño 2023 y la primavera 2024, ha sido posible notar que existe una gran necesidad de atender a grupos minoritarios y vulnerables en el sector educativo, que de alguna manera están inmersos en el contexto escolar y que no reciben las mismas oportunidades que la mayoría de los estudiantes que no presentan ningún requerimiento especial de diversidad funcional, en ocasiones debido a que existe desconocimiento por parte de directivos o debido a que los actores educativos no cuentan con la experiencia ni formación necesaria para atender a estudiantes con necesidades especiales.

En el capítulo anterior se discutió la problemática desde el punto de vista de los participantes, es decir, cómo ellos como alumnos con sordera perciben su centro escolar y las dificultades que han afrontado a lo largo de sus años de estudio en los diferentes centros escolares de la capital Chiapaneca.

A través de esta información fue posible percibir que los participantes al comunicarse de una manera distinta a como las demás personas lo hacen, para ellos representa un reto o dificultad, ya que no logran que su comunicación sea totalmente efectiva con los docentes, directivos o compañeros de escuela. Esto a su vez tiene serias repercusiones en su aprendizaje a largo plazo.

Debido a lo planteado anteriormente, fue posible reflexionar en la importancia de presentar herramientas, que tanto los docentes como los estudiantes con sordera, puedan aprovechar para realizar el proceso de enseñanza o aprendizaje de una manera accesible en la que ambos grupos tengan la oportunidad de aprovechar distintos recursos para facilitar la interacción escolar.

De esta manera, el objetivo central de esta investigación fue de explorar el contexto de jóvenes sordos, conocer sus percepciones, implementar estrategias pertinentes y proponer estrategias y el diseño de material que coadyuven en la enseñanza de lenguas a este grupo de estudiantes que día a día enfrentan barreras para el aprendizaje. Además, mediante esta investigación se busca realizar cierta sensibilización con respecto a los estudiantes que desean alcanzar la superación profesional, pero que también encuentran la apatía de docentes que rechazan la idea de buscar alguna alternativa para brindarles educación de calidad lo que representa una barrera de tipo actitudinal y que a la vez puede derivar en otras barreras, como la metodológica o didáctica.

6.2 Conclusiones Generales

Como toda investigación, la presente comprende solo un fragmento de una realidad vinculada con la enseñanza inclusiva, específicamente la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes con sordera. Cabe aclarar que lo que aquí se expone no es una verdad generalizada, debido a que la investigación cualitativa radica en tratar con conductas y percepciones humanas, y los resultados obtenidos han sido a través de lo que los estudiantes compartieron como resultado de sus experiencias en este grupo participante. Debido a esto, los resultados presentados están vinculados al contexto, las circunstancias de los actores educativos y de los estudiantes mismos por lo que no es posible que la información descrita en esta investigación sea tratada como verdad absoluta. Por el contrario, a través de esta investigación se busca ofrecer una explicación congruente metodológicamente a un objeto de estudio específico. A continuación, se responde cada una de las preguntas que guiaron esta investigación.

- **PI1: ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación social a las que se enfrentan alumnos con sordera y debilidad auditiva en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas?**

De acuerdo con los datos obtenidos, las principales barreras que los estudiantes con sordera de la capital chiapaneca enfrentan, son las de comunicación o lingüísticas, las actitudinales y las didácticas.

Respecto a las barreras de comunicación fue posible observar que la lengua de señas es aún desconocida por la mayoría de los miembros de la sociedad Chiapaneca. Muchas personas aún la denominan lenguaje cuando se ha establecido a nivel nacional como una lengua debido a que es la vía formal para comunicarse con la población sorda. Además, esta lengua contiene su propia estructura, es decir gramática y sus propios patrones de sintaxis. Sin embargo, la problemática se presenta cuando el estudiante sordo se encuentra inmerso en escuelas regulares en donde los directivos, docentes y compañeros no cuentan con el conocimiento básico de esta lengua. Por su parte, las políticas educativas, aunque establecen educación de calidad, no ofrecen las herramientas o vías necesarias para que este grupo de estudiantes tenga acceso a toda la información que se presenta en las aulas, por mencionar un ejemplo, las escuelas de nuestro estado no cuentan con intérpretes de lengua de señas que minimicen las barreras que se presentan en el día a día con respecto a la educación.

Tal como se mencionó en el apartado 2.1, los autores Booth y Ainscow (2015) hablan respecto a las barreras de aprendizaje y participación y cómo estas surgen desde la interacción hacia el estudiante, lo que les impide el acceso, la participación y el aprendizaje pleno.

La información recabada ha permitido visualizar que las barreras más significativas son la actitudinal, didáctica y lingüística, ya que repercutan directamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Hoy en día, aún existen muchos estereotipos o estigmas respecto a las personas que presentan diversidad funcional, el cual limita las oportunidades que reciben, lo que impide el pleno desenvolvimiento o interacción de ellos en la sociedad.

Tal como lo destacó Covarrubias (2019), estas barreras destacan la tendencia a suponer que el alumno con discapacidad no es nuestro alumno, sino que más bien es el alumno del especialista. Esta suposición se basa en que un maestro no tiene los conocimientos suficientes como para afrontar la educación de un alumno con una discapacidad.

Es preciso comentar que, esta tendencia fue recurrente y después de analizar los resultados obtenidos y conocer la opinión de los estudiantes, fue posible percibir que, a lo largo de sus años escolares, los docentes de escuelas regulares, en diversas ocasiones no les brindaron la atención necesaria y preferían ignorar el hecho de contar con un estudiante con una necesidad especial, y continuaban con la clase como normalmente ocurriría con un grupo convencional.

De acuerdo con otros comentarios de los participantes, algunos docentes mostraban cierta apatía, o hasta enojo si el estudiante con sordera intentaba preguntar por medio de notas las dudas que surgían. Otros docentes incluso sugirieron buscar una clase apropiada a sus habilidades en donde alguien más pudiera brindarles la atención necesaria.
Es probable que los docentes, no percibieran esos actos como un tipo de segregación, además esta investigación no pretende imputar ninguna mala intención hacía ninguna persona, sin embargo, la falta de empatía, flexibilidad y apertura a buscar estrategias, o a fomentar un ambiente inclusivo repercute en el aprendizaje de los estudiantes por lo que aprender inglés para ellos resultó un proceso complejo.

La barrera actitudinal también se observa desde la sobreprotección considerando que el estudiante, por tener una necesidad sensorial más marcada que los demás estudiantes, no podrá realizar actividades en el aula, y prefieren excluirlo con el propósito de cuidarlo. Sin embargo, es posible reflexionar que esto también resulta en una barrera que impide la sana convivencia con los compañeros y que limita el desarrollo de las habilidades del estudiante en la participación o interacción escolar.

De igual manera, la barrera didáctica que hace referencia a la falta de adaptaciones en las actividades de clase, son un factor fundamental que va de la mano con las barreras descritas con anterioridad. La falta de adaptación en la estructura de las actividades, según la SEP (2018 como se citó en Covarrubias 2019), provienen de la concepción que tienen los educadores sobre sus acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje ya que no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del alumnado. Por ejemplo, cuando el docente no ofrece los apoyos requeridos para los alumnos pensando que, si lo hace, el resto del grupo se retrasará y no cubrirá el programa. Esto es una muestra de que el alumnado con diversidad funcional podría no estar recibiendo la información de la manera apropiada, lo que a su vez obstaculiza su aprendizaje significativo.

Durante el análisis de la información, se percibió según comentarios de los participantes, que muchas de las actividades asignadas en las clases regulares para ellos eran desconocidas o difíciles de comprender, así que tenían que buscar los medios para la comprensión de esos contenidos; algunas herramientas que utilizaban con frecuencia era el uso de internet, pedir apoyo a sus compañeros a través de notas escritas y mediante la propia investigación o exploración en libros de texto.

A continuación, se comentará con respecto a la pregunta dos, planteada al inicio de esa investigación, relacionada a las estrategias de enseñanza implementadas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera a un grupo de estudiantes con sordera o debilidad auditiva.

- PI2: **¿Qué estrategias de enseñanza favorecen el aprendizaje del inglés como lengua extranjera de jóvenes con sordera y debilidad auditiva en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas?**

Para esta segunda pregunta se encontró que la activación de conocimientos previos fue un factor pertinente. La relación que existe entre lo que los estudiantes ya conocen y lo que el docente desea presentar en clase, en diversas ocasiones es información que los estudiantes ya poseen por el contexto que los rodea. Como ejemplo, es posible pensar en que, si el

docente desea impartir una clase de léxico relacionado con profesiones y oficios, el estudiante con sordera previamente conoce esos conceptos en su propia lengua, lo que de alguna manera facilita el proceso de asimilación de la nueva información mediante un puente que es el conocimiento previo.

Recordemos que la alumna o alumno con sordera o baja audición aprende como primera lengua LSM, como segunda lengua el español y el inglés sería la lengua extranjera, así que como docentes podemos hacer uso de lo que ellos previamente conocen en español o en LSM. Esto facilitará el aprendizaje de conceptos básicos como léxico puesto que habrá un puente entre la LSM y el inglés.

Una manera de activar los conocimientos previos de los estudiantes es a través de la lluvia de ideas, que puede ser utilizando preguntas detonadoras o visuales/imágenes con función detonadora consideradas estrategias de enseñanza pre-instruccionales, de acuerdo con Días y Hernández (1998). Estos serán útiles para que la alumna o alumno perciba la información de forma categorizada y sea posible asimilarla de manera ordenada.

Otra estrategia funcional para la enseñanza del inglés a estudiantes con sordera es el uso del español. Este punto en ocasiones resulta controversial si se toman en cuenta metodologías o enfoques que se basan únicamente en el conductismo en donde se espera que el estudiante, por medio de la repetición de la lengua meta y la eliminación de la lengua materna, alcance un nivel de aprendizaje o dominio de la lengua meta. Sin embargo, durante esta investigación fue posible percibir que una manera pertinente en que los estudiantes podían establecer comunicación con el docente investigador era por medio del uso del español en su modalidad escrita. Es decir, si los estudiantes tenían duda sobre alguna palabra en inglés, ellos recurrían al español para aclarar la información. El docente investigador, por su parte, recurría a la traducción para que el estudiante con sordera identificara el concepto en español y posteriormente en inglés. Aunque esta manera de comunicación no resulta común a lo que generalmente ocurre en un salón de clase, el idioma español se convirtió en un terreno en común que podía ser usado en el momento que se requiriera por parte de los estudiantes y resultó completamente funcional para alcanzar la comprensión del contenido en inglés.

Asimismo, tras analizar la información obtenida en los dispositivos, se percibió que los participantes expresaron que al tener la oportunidad de utilizar el español se sentían en mayor confianza, y lograban comprender la información que se les presentaba en las sesiones.

Otra estrategia implementada fue la implementación de actividades lúdicas, es decir, actividades que fomentaron un ambiente de confianza en el que todos podían participar sin miedo a ser rechazados, juzgados o marginados, por cometer algún error en el contenido. De esta manera, durante la investigación se llevaron a cabo actividades en las que se practicaba el vocabulario por medio de juegos. Todos ellos tomaron en cuenta las necesidades de los estudiantes respecto a su vía de comunicación y fortalecieron la creación de un entorno socio/afectivo favorecedor, el ambiente de entretenimiento, esparcimiento fomentando de esta manera experiencias positivas que los impulsaran a volver al taller de inglés, aunque no estaban obligados a hacerlo.

Las estrategias anteriores conducen a la que se considera una de las herramientas más importantes de este estudio, a saber, el uso de la lengua de señas mexicana. En los dos ciclos de investigación esta fue una herramienta fundamental para conocer el panorama que afrontan los estudiantes con sordera y docentes de escuelas regulares al verse limitados en la comunicación.

Una vez que se implementó la LSM como estrategia para la comunicación, los participantes expresaron que se sentían en confianza y que contar con un intérprete y un docente que conociera la LSM les ayudaba a socializar, conocer y aprender el idioma inglés. También el diario de campo arrojó información sobre este mismo aspecto y fue perceptible que el uso de la lengua de señas repercutía directamente en que los estudiantes entendieran o no la información que se les presentaba en el taller.

Por estas razones, se reconoce que, aunque es muy importante aplicar diversas estrategias en el aula, especialmente si existe un estudiante con sordera, la vía más importante para ayudar a un alumno inmerso en una escuela regular, en donde la mayoría de las personas no dominan

la lengua de señas será que el docente tenga la apertura a aprender por lo menos vocabulario básico que le permita interactuar con el estudiante en su propia lengua para promover la inclusión y el aprendizaje. Esto, no solo ayuda al estudiante a mejorar su comprensión del idioma extranjero, sino que a través de estas acciones el docente mostrará empatía, flexibilidad, y respeto hacia las preferencias y necesidades del aprendiente generando verdadera inclusión.

Ahora bien, es momento de generar las conclusiones respecto a la pregunta tres planteada al inicio de la investigación enfocada hacia los materiales didácticos utilizados en la realización de este estudio.

- **PI3: ¿Qué materiales didácticos favorecen la enseñanza y aprendizaje del inglés de estudiantes con sordera en el contexto de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas?**

Respecto a la tercera pregunta planteada en esta investigación, se encontró que las adaptaciones no significativas resultaron favorables para la enseñanza de una lengua extranjera a alumnos con sordera o debilidad auditiva.

Ahora bien, cuando se mencionan, *adaptaciones no significativas*, se hace referencia a estas adaptaciones que resultan completamente viables y prácticas para el docente, ya que es sabido que los planes de estudios y la malla curricular son propuestos y diseñados por órganos superiores en la educación, por lo que el docente no cuenta con la posibilidad de re-estructurar todo el sistema educativo que lo rodea, pero sí tiene la facultad de realizar pequeños cambios con los materiales que normalmente incluye en sus clases regulares, así como adecuar este mismo material para potenciar su efectividad, con aquellas personas que tengan dificultad en la audición.

Una de estas adaptaciones fue el diseño del material visual. En cada sesión se utilizó visualización de imágenes con el propósito de compartir la información que se pretendía enseñar. Este material visual se presentó en diferentes versiones, como *flash cards* digitales, impresas, presentaciónes power point mediante una pantalla, el uso del pizarrón para elaborar

notas pertinentes e instrucciones gesto-visuales, así como hojas de trabajo que contenían dibujos con un diseño simple e instrucciones en lengua de señas, lo que benefició el aprendizaje de los estudiantes ya que para ellos la principal manera de acceder a la información es mediante el sentido de la vista.

Con referencia al diseño del material visual, se optó por usar imágenes con diseño plano- *flat design*- que se caracteriza por ser simple con un mensaje directo, evita las sombras y líneas de tercera dimensión que podría provocar ciertas confusiones en el objetivo y mensaje de la imagen si no se cuenta con las condiciones de luz apropiadas para presentar el material. Para el diseño de los recursos didácticos de este estudio se utilizó Canva.

6.3 Propuesta didáctica

La propuesta que emerge de esta investigación se centra en una compilación de fichas de trabajo para la enseñanza del inglés para los estudiantes, con actividades seleccionadas de acuerdo con el nivel A1 del marco común de referencias europeo, en las cuales se implementa léxico seleccionado de manera pertinente, y que fácilmente complementa a los manuales que se encuentran en distribución en las escuelas de nuestro estado con el fin de proporcionar mayor apoyo a los alumnos con sordera o hipoacusia.

De igual manera, la propuesta también contiene fichas para el profesor en donde se explica el procedimiento para la ejecución de las actividades de las actividades para los estudiantes sordos que se encuentren inmersos en el aula regular. Además, se incluye una breve guía de vocabulario básico en la lengua de señas mexicana que el docente podrá utilizar por medio de la observación e imitación de las configuraciones presentadas en esta guía. De esta manera se busca atender no solo las necesidades de los estudiantes, sino también facilitar a los docentes ideas prácticas que pueden llevar a cabo en el aula, sin necesidad de alterar el curso de su plan de trabajo, sino brindándoles la apertura a implementar actividades que se amolden a su práctica académica.

A continuación, se describe la justificación de la guía para identificar el vocabulario básico de la lengua de señas, las fichas para el profesor y las fichas que se elaboraron para un curso de inglés básico para las y los estudiantes.

6.3.1 Sobre las fichas pedagógicas para el profesor

El material didáctico que se propone para el uso del profesor consiste en una breve guía con vocabulario básico de la lengua de señas mexicana con el objetivo de que el profesional de la educación tenga la oportunidad de copiar o imitar algunas configuraciones y ejecutarlas en la interacción con el alumno sordo que domina la LSM. También, este material diseñado para el docente contiene una compilación de 9 fichas que proporcionan el procedimiento a seguir para desarrollar actividades de temas de nivel básico (A1) de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), enfocadas en la enseñanza de léxico y algunas estructuras gramaticales sencillas que son posibles de trabajar en el aula de lengua extranjera con estudiantes sordos, debido a que son similares en las estructuras del español y de la lengua de señas.

De igual forma, las fichas contienen algunas sugerencias pertinentes respecto a lo que el docente tiene a su alcance para implementar en su clase si desea brindar atención oportuna y minimizar las barreras de aprendizaje y participación social en el aula. Finalmente, las fichas para el profesor contienen una sección que lo remite a material extra que puede encontrar en la web para conocer más información y léxico sobre el tema seleccionado en la lengua de señas y con ello incrementar las probabilidades de establecer la comunicación efectiva con la o el estudiante.

6.3.2 Sobre las fichas de trabajo para las y los estudiantes

La compilación de fichas para el estudiante contiene actividades de léxico y estructuras gramaticales simples, que, de acuerdo con el MCER, se encuentran en el nivel A1 de la lengua extranjera inglés, en donde el estudiante es capaz de identificar vocabulario, así como estructuras básicas del idioma.

Respecto a las fichas pedagógicas se les considera como una técnica apropiada para individualizar el aprendizaje, estas surgen de la concepción del alumno como un ser curioso, lleno de potencialidades que deben desarrollarse al máximo y tomarse en cuenta. (Ministerio de Educación Pública, 1983 como se citó en Alfaro y Chavarría, 2003).

Esto nos orienta a reflexionar a que aquellos estudiantes que por diversas circunstancias tienen una debilidad sensorial, las fichas son una alternativa para potencializar las demás habilidades con las que ellos cuentan, ya que permite individualizar el aprendizaje sin dejar a un lado al resto del grupo y los objetivos de la clase en curso.

Ahora bien, los temas seleccionados para la compilación de fichas han sido puestos en práctica previamente con un grupo de jóvenes sordos que acuden a escuelas regulares, por lo que estos temas se consideraron pertinentes, además se han realizado algunas mejoras en las instrucciones, ya que se han agregado visuales en lengua de señas que brindan al estudiante la opción de recibir la información en su propia lengua.

Es importante señalar, que las instrucciones de las actividades se plasmaron en español, ya que es la lengua en común que tanto el docente como el estudiante con sordera manejan adecuadamente.

Así mismo, algunos temas seleccionados son los siguientes: adjetivos de personalidad, frases estructuradas como I am + adjetivos de personalidad, números cardinales y ordinales, meses del año, fechas en inglés, animales, estructura *there is/there are*, verbos para rutinas diarias y estructura de presente simple para expresar rutinas del día.

Los temas mencionados con anterioridad se tomaron en cuenta para ser utilizados en actividades en donde la lectura y escritura son el principal medio de comunicación. De igual manera, en cada actividad se insertaron indicaciones a través de imágenes que indican la configuración en lengua de señas, para que en caso de que el docente a cargo no domine la

LSM las fichas de trabajo sean realizadas por los estudiantes teniendo la información elemental que favorecerá la comprensión de las instrucciones.

Estas fichas fueron elaboradas tomando en cuenta el diseño plano, en donde se busca un mensaje claro, nítido y simple para obtener una mejor comprensión del tema. Además, contienen información que el estudiante conoce en su propia lengua y en español, debido a que la información representa parte de su contexto y de los conocimientos básicos que posee, por el hecho de ser una persona escolarizada durante niveles básicos hasta llegar al medio superior en donde ha demostrado tener los conocimientos necesarios y pertinentes para cursar el grado antes mencionado.

Cabe resaltar, que algunas fichas contienen más de una página por lo que se le debe dar seguimiento durante la clase para corroborar que los estudiantes han trabajado en el orden que la misma ficha establece para tener continuidad en la asimilación de los contenidos.

Aunque las actividades pueden trabajarse de manera aislada, se sugiere que se lleven a la práctica en el orden de presentación, ya que les brinda a los estudiantes la oportunidad de asimilar el léxico en primera instancia y posteriormente es posible trabajar un punto gramatical partiendo del vocabulario presentado en una ficha previa.

Por otra parte, es importante señalar que la compilación de fichas no pretende sustituir a ningún manual establecido por las instituciones educativas, por el contrario, el objetivo y finalidad de esta propuesta radica en brindar estrategias y herramientas de fácil acceso, tanto para los docentes como para los estudiantes y complementar o coadyuvar tanto la enseñanza como el aprendizaje de una lengua extranjera a estudiantes con sordera en un contexto de inmersión en escuelas regulares.

Después de las implicaciones a futuro se puede encontrar la guía básica de lengua de señas mexicanas, las fichas de trabajo para los estudiantes y las fichas para el profesor con el procedimiento e información extra que puede consultar en la web para obtener la información relacionada con los temas seleccionados.

6.4 Implicaciones a futuro

La presente investigación ha logrado transformar mi propia práctica docente, por lo que no tengo duda de que muchos profesionales de la educación también puedan tener el deseo de aportar a su entorno educativo siendo más empáticos e inclusivos.

Asimismo, surge el deseo de continuar investigando las posibles implicaciones de la utilización de la lengua de señas en el aula de clases regulares y cómo esto puede favorecer a los estudiantes con sordera que acuden a escuelas regulares.

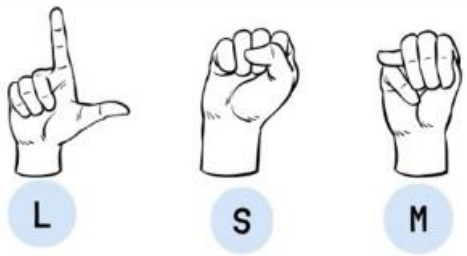
También, es posible que la información expresada en este trabajo sea un aporte a otros docentes que en su entorno tengan la oportunidad de interactuar con estudiantes con diversidad excepcional y tengan el deseo de ayudarles a alcanzar su máximo potencial en un entorno en donde muchas veces son invisibilizados por la falta de capacitación de los docentes.

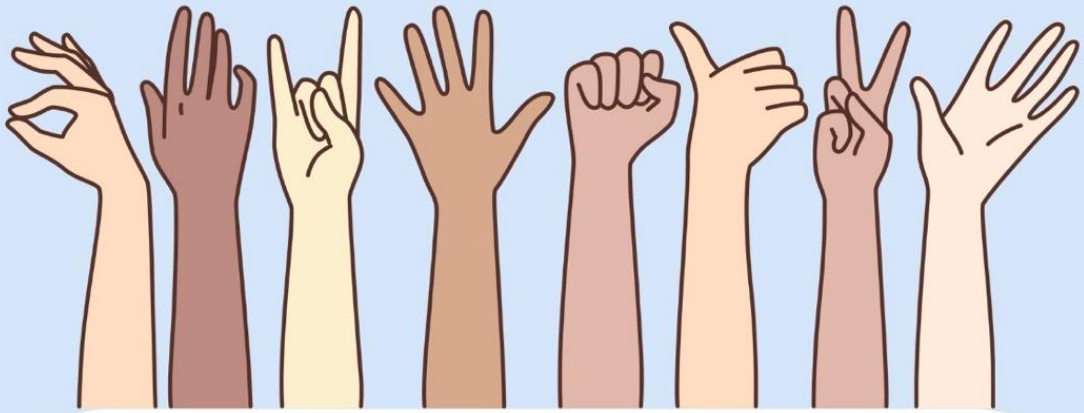
De igual manera, se pretende dar a conocer esta investigación y sus resultados a través de congresos que permitan fomentar la inclusión y equidad en las aulas del país y localmente estructurar talleres dirigidos a docentes que les permita obtener estrategias de enseñanza enfocadas en grupos minoritarios, como lo son las personas con sordera o debilidad auditiva.

En el siguiente apartado se presenta mi guía didáctica para la enseñanza del inglés para personas con sordera.

Guía para el docente
Vocabulario básico LSM

LENGUA DE SEÑAS MEXICANA



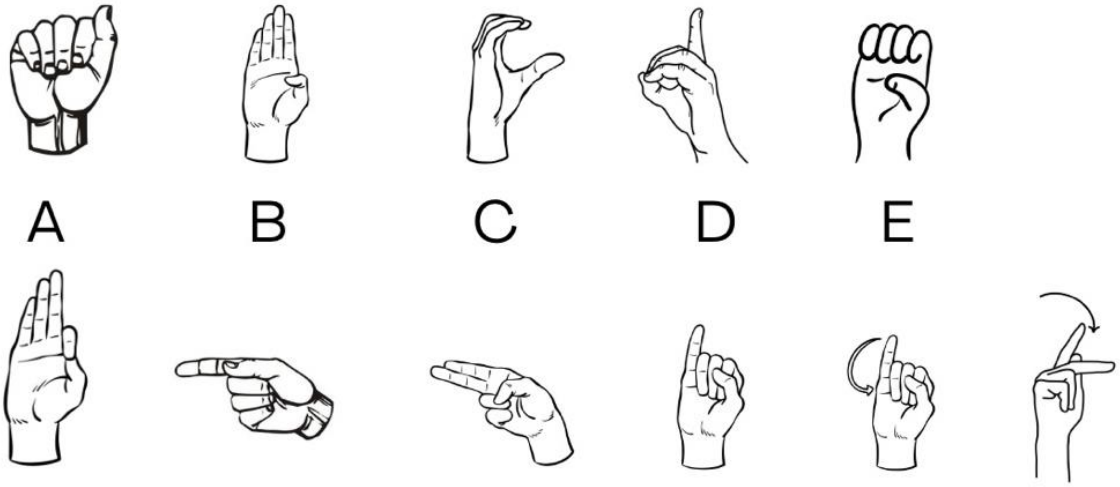


LSM

La Lengua de Señas Mexicana (LSM), es la lengua que utilizan las personas sordas en México. Como toda lengua, posee su propia sintaxis, gramática y léxico

El objetivo de esta guía para el docente es lograr que los estudiantes identifiquen léxico en inglés a través de su propia lengua. Amdeás, deseamos que el docente conozca algunas configuraciones básicas de la Lengua de señas mexicana para facilitar su labor en el aula. Esta guía proporciona vocabulario básico de la LSM que el docente puede imitar mediante las imagenes y poner en práctica en la interacción con su estudiante sordo o con debilidad auditiva.

ABECEDARIO DE LA LENGUA DE SEÑAS MEXICANA



A B C D E

F G H I J K

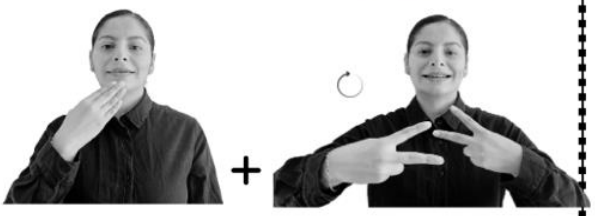
L M N Ñ O

P Q R S T U

V W X Y Z

SALUDOS

Hola

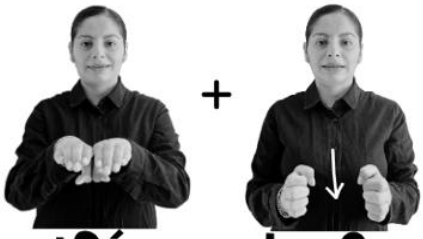


Bienvenida (o)

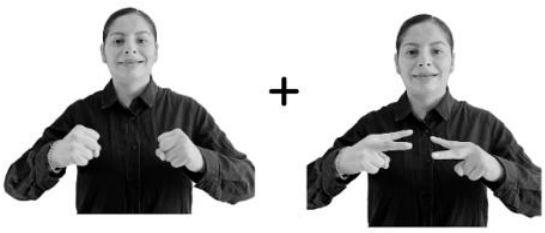
Buenos días

Buenas Tardes

Buenas noches



¿Cómo estas?



Nos vemos

DÍAS DE LA SEMANA

Lunes

Martes

Miércoles

Jueves

Viernes

Sábado

Domingo

MESES DEL AÑO

Enero

Febrero

Marzo

Abril

Mayo

Junio

Julio

Agosto

Septiembre

Octubre

Noviembre

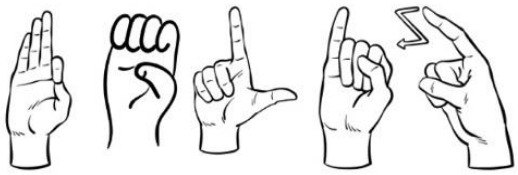
Diciembre

TIPS

Si el docente no conoce la configuración de una palabra en LSM tiene la opción de señalar una imágen y preguntar a los estudiantes mediante la siguiente configuración

Seña + cúal

Recuerda: También es posible deletrear la palabra en Lengua de Señas Mexicana para lograr que el estudiante comprenda el concepto y así compartirle la palabra en inglés.



F E L I Z

=

HAPPY

FICHAS DE TRABAJO

PARA ESTUDIANTES

NIVEL: A1

LA PRESENTE COMPILACIÓN DE FICHAS DE TRABAJO HAN SIDO ELABORADAS CON EL OBJETIVO DE PRESENTAR AL ESTUDIANTE CON SORDERA INMERSO EN UNA AULA REGULAR, VOCABULARIO Y ALGUNAS ESTRUCTURAS ELEMENTALES DEL IDIOMA INGLÉS PERO CON INSTRUCCIONES EN SU PROPIA LENGUA (LSM) PARA FACILITAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA DEL DOCENTE Y DE APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE.

Ficha de trabajo 1

My personality

Obejtivo: Identificar adjetivos de personalidad.
Conocimiento previo: adjetivos de personalidad en LSM
Habilidad de la LE: Léxico
Nivel a alcanzar: A1

Instrucciones: Observa el vocabulario y relaciona con las palabras en inglés.

Inteligente

Feliz

Serio

Tímido

Amigo +
Mucho = Amigable

Instrucciones: Une con una linea la imágen a la palabra apropiada.

Happy
Shy
Friendly
Intelligent
Serious
Funny

Ficha de trabajo 2

I am SMART

Obejtivo: Describir su personalidad usando adjetivos calificativos

Conocimiento previo: adjetivos de personalidad en LSM

Habilidad de la LE: Léxico

Nivel a alcanzar: A1

Instrucciones: Observa el vocabulario y recuerda las palabras en inglés

Inteliligent

Happy

Serious

Shy

+

Friendly

Instrucciones: Elige adjetivos para describir cómo eres tú

- I am _____
- I am _____
- I am _____
- _____
- _____
- _____

Serious

Happy

Friendly

Shy

Intelligent

Ficha de trabajo 3

WHAT ?!

Number is this

1 2 3 4

Obejtivo: Lograr que los estudiantes identifiquen números cardinales en inglés.

Conocimiento previo: números en español y LSM

Habilidad de la LE: Léxico

Nivel a alcanzar: A1

Instrucciones: Observa los números en inglés

1 = One	11 = Eleven	21 = Twenty-one
2 = Two	12 = Twelve	22 = Twenty-two
3 = Three	13 = Thirteen	23 = Twenty-three
4 = Four	14 = Fourteen	24 = Twenty-four
5 = Five	15 = Fifteen	25 = Twenty-five
6 = Six	16 = Sixteen	26 = Twenty-six
7 = Seven	17 = Seventeen	27 = Twenty-seven
8 = Eight	18 = Eighteen	28 = Twenty-eight
9 = Nine	19 = Nineteen	29 = Twenty-nine
10 = Ten	20 = Twenty	30 = Thirty

Instrucciones: Ordena las letras y escribe el número con letras.

1 e n o ☐☐☐

5 e f v i ☐☐☐☐

9 n e i n ☐☐☐☐

3 t e e h r ☐☐☐☐☐

2 w o t ☐☐☐

21 w e n t y - o e n ☐☐☐☐☐☐☐☐☐

14 n e e f o r u t ☐☐☐☐☐☐☐☐

6 x i s ☐☐☐

15 n e e t f i f ☐☐☐☐☐☐☐

11 v e n e l e ☐☐☐☐☐☐

Ficha de trabajo 4

The race!

Obejtivo: Lograr que los estudiantes identifiquen números ordinales en inglés y su uso.
Conocimiento previo: números ordinales en español y LSM
Habilidad de la LE: Léxico
Nivel a alcanzar: A1

Instrucciones: Observa los números. Se usan para expresar el lugar que ocupa una persona, animal o cosa. Por ejemplo, en una carrera.

1st	First	16th	Sixteenth
2nd	Second	17th	Seventeenth
3rd	Third	18th	Eighteenth
4th	Fourth	19th	Nineteenth
5th	Fifth	20th	Twentieth
6th	Sixth	21st	Twenty-first
7th	Seventh	22nd	Twenty-second
8th	Eighth	23rd	Twenty-third
9th	Nineth	24th	Twenty-fourth
10th	Tenth	25th	Twenty-fifth
11th	Eleventh	26th	Twenty-sixth
12th	Twelveth	27th	Twenty-seventh
13th	Thirteenth	28th	Twenty-eighth
14th	Fourteenth	29th	Twenty-ninth
15th	Fifteenth	30th	Thirtieth

Instrucciones:Selecciona el número ordinal correcto. Encierra.

Tenth	2nd	1st	10th
Fourth	4th	2nd	6th
Eighth	3rd	8th	15th
Ninth	4th	14th	9th
Seventh	7th	10th	5th
Third	16th	6th	3rd
First	7th	1st	2nd
Sixth	6th	1st	10th
Fifth	9th	5th	11th
Second	8th	10th	2nd

Ficha de trabajo 5

TODAY

Obejtivo: Lograr que los estudiantes identifiquen fechas en el calendario y las escriban en inglés.
Conocimiento previo: números ordinales en español y meses del año.
Habilidad de la LE: Léxico
Nivel a alcanzar: A1

Instrucciones: Observa los meses del año en inglés.

JANUARY	FEBRUARY	MARCH
APRIL	MAY	JUNE
JULY	AUGUST	SEPTEMBER
OCTOBER	NOVEMBER	DECEMBER

Adaptado de: http://www.mundoderukkia.com/2023/10/carteles-meses-lengua-senas.html

Observa cómo escribir las fechas en inglés

Month	Day	Year
February	14th	2024
May	10th	2021

Para las fechas en inglés, usarás números **ordinales**

Ejemplo

My birthday is in March 20th 2024

Mes/ día/ año

Escribe las fechas de acuerdo con el calendario

Ficha de trabajo 6

Obejtivo: Lograr que los estudiantes identifiquen vocabulario de animales.
Conocimiento previo: animales, vebo haber en español y LSM
Habilidad de la LE: Léxico
Nivel a alcanzar: A1

Instrucciones: Observa el nombre de los animales en inglés

Monkey

Turtle

Panda

Dog

Cat

Fish

Snake

Lion

Instrucciones: Busca las palabras de animales en inglés y encierra.

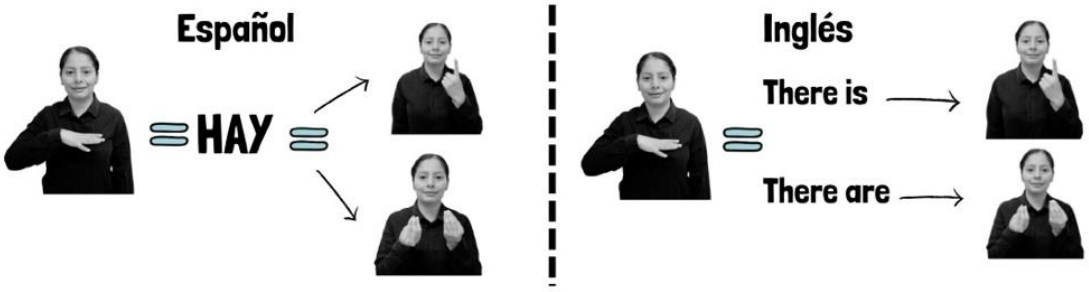
n	k	g	g	f	r	m	m	k	x	x	s	k	d	k	s	o	w
h	t	r	h	d	i	p	a	n	d	a	f	i	j	w	b	u	k
g	x	m	u	j	z	s	i	w	d	v	s	l	v	z	c	a	d
l	p	b	x	k	d	p	h	k	s	g	k	t	m	i	t	j	f
m	t	z	x	q	i	b	e	p	l	v	g	m	u	b	t	v	g
o	v	d	q	g	w	y	v	l	w	o	i	u	z	r	u	k	x
n	o	c	g	o	h	m	y	o	i	c	z	u	y	g	t	o	j
k	o	d	o	g	m	h	k	o	c	o	a	k	v	e	u	l	m
e	k	q	m	x	q	o	e	h	q	u	n	t	b	a	m	o	e
y	b	z	y	l	q	f	i	h	a	e	z	d	n	x	o	g	e
t	b	w	p	s	n	a	k	e	m	j	y	g	e	y	s	s	j
v	n	b	g	g	w	o	y	b	h	t	f	f	c	y	f	u	o

Panda, Lion, Monkey, Turtle, Fish, Dog, Cat, Snake

Ficha de trabajo 7

Obejtivo: Lograr que los estudiantes identifiquen vocabulario de animales y el uso de There is/THere are
Conocimiento previo: animales, vebo haber en español y LSM
Habilidad de la LE: Léxico
Nivel a alcanzar: A1

En español, conjugamos el verbo Haber pata expresar la cantidad de objetos que observamos.
Ejemplo:
Hay un león
Hay 5 tortugas
La palabra **HAY** en español se usa para una cosa o muchas.
En inglés, usamos **THERE IS** para singular y **THERE ARE** para plurales.



There is 1 turtle
There are 3 monkeys

¿Cuantos leones ves?

There is are ✗
three lions

Instrucciones: Elige **is** o **Are** para completar las oraciones

is

Ó

are

There _____ one panda

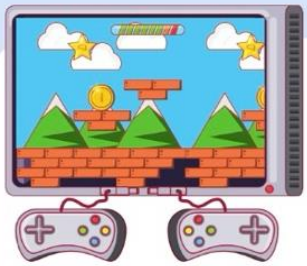
There _____ five dogs

There _____ one dog

There _____ nine fish

There _____ snake

There _____ monkey



I play videogames

Ficha de trabajo 8

Obejtivo: Lograr que los estudiantes identifiquen verbos de actividades diarias.
Conocimiento previo: verbos, rutinas diarias
Habilidad de la LE: Léxico
Nivel a alcanzar: A1

Instrucciones: Observa las imágenes

Wake up

Do homework

Get dressed

Eat Lunch

Brush my teeth

Watch Tv

Eat breakfast

Play videogames

Go to school

Go to bed

BINGO!

Instrucciones: 1. Elige tu equipo
2. Recorta y encuentra la pareja de cada carta

Wake up	Brush my Teeth	Get Dressed
Eat breakfast	Go to school	Eat Lunch
Do Homework	Watch Tv	Play Videogames
Go to Bed		

BINGO!

Instrucciones: 1. Elige tu equipo
2. Recorta y encuentra la pareja de cada carta

Wake up	Brush my Teeth	Get Dressed
Eat breakfast	Go to school	Eat Lunch
Do Homework	Watch Tv	Play Videogames
Go to Bed		

Ficha de trabajo 9

Obejtivo: Lograr que los estudiantes identifiquen verbos de actividades diarias.
Conocimiento previo: verbos, rutinas diarias
Habilidad de la LE: Léxico
Nivel a alcanzar: A1

Instrucciones: Escribe las actividades que haces diariamente.

Ejemplo: **I wake up**

am I _____

am I _____

am I _____

pm I _____

pm I _____

pm I _____

pm I _____

FICHAS PARA EL PROFESOR

Objetivo

Lograr que los docentes tengan acceso a recursos que puedan aplicar en el aula de clase si cuentan con un estudiante sordo y facilitar el proceso de enseñanza.

FICHA DEL PROFESOR 1

Tema	My personality
Objetivo	Hacer a los estudiantes identifiquen adjetivos calificativos para describir su personalidad
Nivel	A1
Tiempo	20 mins.
Público	Jóvenes universitarios
Modalidad	Presencial
Procedimiento	• Se dará a conocer el objetivo de la actividad. • En el primer ejercicio, la docente mostrará las imágenes de los adjetivos. De ser posible, usará un medio digital para que la visibilidad sea optima. • Juntos repiten las señas y la docente señala al pizarrón con las palabras en ingles escritas previamente. • A continuación, T solicita a los estudiantes observar las imágenes y unir a las palabras en inglés que describen adjetivos de personalidad. • T verifica que las respuestas sean correctas.
Recursos de apoyo	Si el docente lo requiere puede visualizar el siguiente video para observar cómo se realizan algunas configuraciones en Lengua de señas para referirise a los adjetivos de personalidad en español. https://www.youtube.com/watch?v=5Gnof840txE

FICHA DEL PROFESOR 2

Tema	**I am Smart**
Objetivo	Lograra que los estudiantes identifiquen adjetivos de personalidad y la estructura básica I am
Nivel	A1
Tiempo	20 mins.
Público	Jóvenes
Modalidad	Presencial
Procedimiento	• T retomará el vocabulario de la ficha 1 para poner en conexto a los estudiantes. • T pedirá a los estudiantes que observen las imágenes de ser posible mediante una herramienta digital como Tv o proyector para tener mejor visibilidad. • A continuación, T, mostraraá las instrucciones de la actividad. • Estudiantes deberán completar el patrón I am + un adjetivo que ellos consideren que los representa. Para facilitar el proceso, deberán usar un adjetivo de los vistos en la sesión anterior.
Recursos de apoyo	https://www.youtube.com/watch?v=5Gnof840txE T puede verificar el movimiento de las manos para realizar vocabulario de adjetivos de personalidad.

FICHA DEL PROFESOR 3

Tema	**What number is this?**
Objetivo	Lograra que los estudiantes identifiquen números cardinales y la escritura de ellos en inglés.
Nivel	A1
Tiempo	20 mins.
Público	Jóvenes
Modalidad	Presencial
Procedimiento	• Al inicio de clase docente puede usar uno de los saludos de la guía para docente con vocabulario básico de LSM. • Docente presenta mediante la imagen de la ficha números cardinales y la escritura de estos. De manera breve puede seleccionar un par de números y escribirlos en el pizarrón y pedir a uno o dos alumnos que pase a escribir el nombre del número. • Posteriormente, para continuar con la asimilación de vocabulario, los estudiantes ordenarán las letras para escribir correctamente los números que correspondan. • Docente finalmente, puede corroborar si los estudiantes asimilaron la nueva información escribiendo un número en el pizarrón y pedirles que deletreen por medio del vocabulario de Lengua de señas el nombre del número que observan. •
Recursos de apoyo	Si el docente desea conocer la configuración de los números en LSm puede ingresar al siguiente video. https://www.youtube.com/watch?v=iUS8wErLM5o

FICHA DEL PROFESOR 4

Tema	**The race!**
Objetivo	Lograr que los estudiantes identifiquen el uso de números ordinales.
Nivel	A1
Tiempo	20 mins.
Público	Jóvenes
Modalidad	Presencial
Procedimiento	• Docente inicia con un saludo breve si así lo desea, haciendo uso del manual básico para lengua de señas. • A continuación, Docente presenta la imagen con los numeros cardinales escritos. • Docente muestra la breve configuración que se encuentran en la ficha en LSM par brindarles una breve explicación a los estudiantes. • Posteriormente, Docente solicita a los estudiantes que observen la imagen y encierren la cantidad correcta de acuerdo con la fecha proporcionada.
Recursos de apoyo	Si el docente desea conocer vocabulario sobre números ordinales o cardinales puede acudir al siguiente enlace. https://www.youtube.com/watch?v=HcIvxqo4T8I

FICHA DEL PROFESOR 5

Tema	Today!
Objetivo	Lograr que los estudiantes identifiquen los meses del año y logren escribir fechas con formato del idioma inglés.
Nivel	A1
Tiempo	20 mins.
Público	Jóvenes
Modalidad	Presencial
Procedimiento	• Estudiantes identifican los meses del año en inglés. • A continuación, T escribe algunas fechas en el idioma inglés y enfatiza que en ese idioma. • Para realizar la actividad los estudiantes deberán verificar el orden de las fechas en inglés, iniciando por el mes, el día y el año. • A continuación, los estudiantes, observarán las fechas del calendario y escribiran cada una de ellas en las líneas marcadas. • Docente verifica respuestas y estudiantes verfician.
Recursos de apoyo	https://www.imageneseducativas.com/cuaderno-para-trabajar-las-vocales/cuaderno-de-vocales-pdf/

FICHA DEL PROFESOR 6

Tema	Wild One
Objetivo	Lograr que los estudiantes identifiquen la estructura There is/there are y vocabulario de animales.
Nivel	A1
Tiempo	20 mins.
Público	Jóvenes
Modalidad	Presencial
Procedimiento	• Estudiantes identifican vocabulario de animales, puede ser por medio de una pantalla o proyector. • A continuación, estudiantes identifican el mismo vocabulario y realizan una sopa de letras en donde deberán encontrar las palabras de animales. • Si el docente lo desea, los estudiantes pueden realizar un juego de hangman en el pizarrón en donde se practique nuevamente el vocabulario de animales.
Recursos de apoyo	Si el docente desea conocer más vocabulario de animales en LSM puede dar click en el siguiente sitio de internet. https://www.youtube.com/watch?v=0XPEfoqRnXo

FICHA DEL PROFESOR 7

Tema	**There are 3 monkeys.**
Objetivo	Lograr que los estudiantes identifiquen la estructura There is/There are, además de repasar vocabulario de animales.
Nivel	A1
Tiempo	20 mins.
Público	Jóvenes
Modalidad	Presencial
Procedimiento	• Docente proporciona una breve explicación mediante las instrucciones que se encuentran en la ficha para el estudiante. • Docente, hace enfasis en la imagen de la palabra HAY para español y las estructuras There is/There are para inglés. • A continuación, estudiantes completan las oraciones con IS/are de acuerdo con lo que es posible observar en la hoja de trabajo y el número de animales que aparece en cada oración.
Recursos de apoyo	Si el docente desea conocer más vocabulario de animales en LSM puede dar click en el siguiente sitio de internet. https://www.youtube.com/watch?v=0XPEfoqRnXo

FICHA DEL PROFESOR 8

Tema	**I play videogames**
Objetivo	Lograr que los estudiantes identifiquen verbos para expresar rutinas diarias.
Nivel	A1
Tiempo	20 mins.
Público	Jóvenes
Modalidad	Presencial
Procedimiento	• Estudiantes observan la hoja de trabajo 8 en donde ellos identifican las actividades diarias en inglés y relacionan con su rutina del día. • A continuación, estudiantes se reunen en parejas. • Estudiantes recortan las imágenes de la hojas y proceden a ingteractuar para jugar memorama. • El estudiante que obtenga más pares de cartas es el ganador. • Es posible repetir el proceso entre los estudiantes rotando pareja.
Recursos de apoyo	Si el docente desea conocer más vocabulario respecto a verbos en lengua de señas, puede visitar el siguiente enlace. https://www.youtube.com/watch?v=USQOKJSFOrE

FICHA DEL PROFESOR 9

Tema	**I do my homework**
Objetivo	Lograr que los estudiantes identifiquen verbos para expresar rutinas diarias.
Nivel	A1
Tiempo	20 mins.
Público	Jóvenes
Modalidad	Presencial
Procedimiento	• Estudiantes observan la hoja de trabajo 8 para repasar los verbos relacionados con rutinas diarias • A continuación, estudiantes observan las horas del reloj e indican la actividad que realizan de acuerdo con su rutina diaria. • Docente verifica que la estructura de las oraciones sea la correcta. • Si el docente lo desea puede pegar tarjetas en el pizzarón con verbos de la ficha 8 y usar el deletro en LSM para que los estudiantes identifiquen la palabra pegada en la carta correspondiente.
Recursos de apoyo	Si el docente desea conocer más vocabulario respecto a verbos en lengua de señas, puede visitar el siguiente enlace. https://www.youtube.com/watch?v=USQOKJSFOrE

REFERENCIAS

Ahufinger, N. (2023). *Educación Inclusiva ¿Qué es y cómo hacerla realidad en la escuela?* Educación, Psicología y Sociedad. https://blogs.uoc.edu/epce/es/educacion-inclusiva-que-es-y-como-hacerla-realidad-en-la-escuela/.

Aguilar, J, Alfonso, M, Arriaza, J, Brea, M, Cairón, M, Camacho, C. (s.f.). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva.* Consejería de Educación [archivo pdf] https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO23840/apoyo_educativo_discapacidad_auditiva.pdf.

Alfaro, A y Chavarría, G. (2003). La ficha didáctica: una técnica Útil y necesaria para individualizar la enseñanza. Revista Pensamiento Actual. 4(5) p.13-23. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5897922.pdf

Ávila, O. (2010). *Using EFL Internet resources as a support on the development of blended English course for deaf university students*. [Tesis de Maestría] Department of Foreign Languages and Cultures, Universidad de La Sabana, Bogotá. http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/3196/129945.pdf?sequence=1B.

Alba, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje: Un Modelo Teórico Práctico para una Educación Inclusiva de Calidad [archivo pdf] https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf.

AtHar, C, Azlan, Ö, Bağci,H (2021) Deaf Individuals and English Language Teaching. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology.* 4(20) 23-28. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1313461.pdf.

Ayuntamiento de Málaga (2024). Proyecto de atención a las personas sordas en las bibliotecas públicas municipales de Málaga [archivo pdf] https://bibliotecas.malaga.eu/opencms/export/sites/bibliotecas/.galeria-descargas/archivos-pdf-de-servicios/Proyecto_Atencion_Personas_Sordas.pdf.

Badilla, L. (2006). Fundamentos del Paradigma Cualitativo en la Investigación Educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud,* 4(1), 42-51. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4790881.pdf.

Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación.* 20, 7-36.
Recuperado de https://rieoei.org/historico/deloslectores/682Bausela.PDF.

Ballesteros, A (2014). *Uso de actividades lúdicas en la enseñanza del inglés. Universidad de Valladolid* [trabajo de grado maestría] https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/8386/TFG-O%20386.pdf?sequence=1

Baitwabusa, Sh. (2011). *Teaching of reading and writing to deaf learners in primary schools in Uganda*. [Tesis de Maestría] Special Needs Education, University of Oslo. https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32261/thesis.pdf?sequence=1.

Beltrán, M (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Dialnet* 6(4) 91-98. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6119355

Benegas, D y Consoloi, S (2020). Action Research in Language Education. *Researchgate* https://www.researchgate.net/publication/338679879_Action_research_in_language_education

Berdejo, I. y Caballero, M. (2018). *Diagnóstico de la Sordera*. Universitat de Barcelona. https://www.clinicbarcelona.org/asistencia/enfermedades/sordera/diagnostico.

Best for the World (2023). *¿Qué tipos de Hipoacusia existen?* https://www.visualfy.com/es/que-tipos-de-hipoacusia-existen/.

Booth, T y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la particiación en los centros escolares. Index for inclusion*. FUHEM. https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf.

Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English teachers* [archivo pdf] https://www.researchgate.net/publication/245686550_Collaborative_action_research_for_English_teachers.

Carvajal, F y Ramos, J (1999). ¿Enseñar o aprender a escribir y a leer? Dialnet (1) 17-32. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2097575

Castellanos, L. (2017). *Metodología de la investigación: técnica de la observación*. https://lcmetodologiainvestigacion.wordpress.com/2017/03/02/tecnicadeobservacion/#:~:text=La%20t%C3%A9cnica%20de%20observaci%C3%B3n%20es,para%20una%20investigaci%C3%B3n%20%5BCreceNegocios%5D.

Centro de Capacitación de Educación a Distancia (s.f) *¿Qué son las Estrategias de Aprendizaje?* [archivo pdf] https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos.pdf.

Chanona, O. (2020). *De la Teoría a la Práctica en la Investigación Cualitativa*. Universidad Autónoma de Chiapas [archivo pdf].

Clemente, S. (26 de febrero del 2023). Importancia de la lengua de señas y la educación. *Subitus*. https://www.subitus.com/lengua-de-senas-mexicana-educacion/.

Collazo, T, Corazón, T. y De Vargas, J. (2014) *Evaluación del Paciente con Hipoacusia. Libro Virtual de Formación ORL* [archivo pdf] https://seorl.net/PDF/Otologia/032%20-%20EVALUACI%C3%93N%20DEL%20PACIENTE%20CON%20HIPOACUSIA.pdf

CNDH (2023) *Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad*. [archivo pdf] https://www.cndh.org.mx/documento/ley-general-para-la-inclusion-de-las-personas-con-discapacidad.

Coka, J, Maridueña, J y Valencia, E. (2023). Adaptaciones curriculares desde la diversidad en el aula. CID. https://biblioteca.ciencialatina.org/wp-content/uploads/2023/08/Adaptaciones-Curriculares-desde-la-diversidad-en-el-aula.pdf

CONAFE (2010). *Discapacidad Auditiva.* Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica [archivo pdf] https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/106806/discapacidad-auditiva.pdf.

Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad [CONADIS]. (2017). Día Nacional de la Lengua de Señas Mexicana (LSM). https://www.gob.mx/conadis/articulos/dia-nacional-de-la-lengua-de-senas-mexicana-lsm?idiom=es.

Covarrubias, P. (2019). *Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación* [archivo pdf] http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf

Cruz, M. (2008). *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana* [Tesis de Doctorado Colegio de México] http://elies.rediris.es/elies28/pdfs/Miroslava_Cruz_Aldrete_Tesis.pdf.

Departamento de Igualdad, Justicia y Políticas Sociales. Gobierno Vasco (2019). Discapacidad o diversidad funcional. ¿Quién decide? Atención Sociosanitaria. https://www.euskadi.eus/noticia/2019/discapacidad-o-diversidad-funcional-quien-decide/web01-a2zesosa/es/.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf.

Díaz de la Garza, A. M. E. (2017). The Emerging Identity of Preservice Teachers During the Practicum Component of SLTE. University of Southampton.

Díaz-de la Garza, A. M. E., Gutiérrez Aceves, M. de L., & Ozuna Figueroa, A. (2020). *Diseño de material didáctico especializado en la impartición de clases de inglés a personas con discapacidad visual*. In C. Pano Fuentes, D. M. Guillén Morales, E. Y. Escobar Flores, M. N. Pérez López, & O. Mandujano Zambrano (Eds.), Educación Inclusiva: experiencias desde un enfoque multidisciplinario (1st ed., pp. 17–42). Comitán de Domínguez, Chiapas: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR). Retrieved from http://cresur.edu.mx/2019_/libros2020/libro_inclusion.pdf.

Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje significativo*. McGraw-Hill. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf.

Díaz, P. (2021). Flat design: principals características y ventajas. *Acumbamail*. https://acumbamail.com/blog/flat-design/

Domagała, E. (2013). English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe. https://depot.ceon.pl/handle/123456789/11621.

Downs, S. (2000). *Tips for Teaching Students who are Deaf or Hard of Hearing. Handbook.* University of Arkansas at Little Rock. [archivo pdf] https://www.umaryland.edu/media/umb/oaa/campus-life/disability-services-/documents/Tips-for-Teaching-Students-Who-Are-Deaf-or-Hard-of-Hearing.pdf.

Dueñas, M. (2010). Educación Inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *21*(2), 358-366. https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf.

Escobedo, R y Tellez, N (2022). El derecho humano al acceso a la justicia, como límite a la discriminación de las personas con discapacidad en México. *Revista del posgrado en derecho de la UNAM.* 87-103 https://revistaderecho.posgrado.unam.mx/index.php/rpd/article/download/277/437/.

Fernández, L (2006). Fichas para investigadores. ¿cómo analizar datos cualitativos? Universitat de Barcelona. *Butlleti La Recarca*. https://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/analisis-datos-cualitativos.pdf

García, J, Aguilera, R, y Castillo, A. (2011). Guía técnica para la construcción de escalas de actitud. Revista electrónica de pedagogía Odiseo 8(16), 8-11 https://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/pdf/garcia-aguilera-castillo-guia-construccion-escalas-actitud.pdf

Gobierno de México (2018). *Programa Nacional para el desarrollo y la inclusión de personas con discapacidad*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343100&fecha=30/04/2014#gsc.tab=0.

Gobierno de México (2024). *Comunicado de Secretaría de Salud.* https://www.gob.mx/salud/prensa/530-con-discapacidad-auditiva-2-3-millones-de-personas-instituto-nacional-de-rehabilitacion?idiom=es.

Gobierno de México (05 de marzo de 2023). *Hablemos de Diseño Universal*. https://www.gob.mx/conadis/articulos/diseno-universal.

González, T. y Cano, A (2010). Introducción al análisis de datos en investigación. *Revista Nure Investigación.* 45(1) https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7724000.pdf

González, A. (2015). Enseñanza del inglés como lengua extranjera, lectura crítica y literatura (diseño y aplicación de dos actividades didácticas). *Revista Scielo* 57(92) https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832015000100005

González, D., González, M, Navarro, Y y Lantigua, L (2017). *Teorías que promueven la Educación Inclusiva. Revista Atenas 4(40) 90-97.* https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/72966/s83.pdf?sequence.

Gracia, D. (27 de noviembre del 2023). *Orientaciones metodológicas para la investigación social*. UOC https://arts.recursos.uoc.edu/guia-metodologica/es/3-5-3-desarrollo-de-las-entrevistas-en-profundidad/

Gurdían, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José Costa Rica [archivo pdf] https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf.

Gutiérrez, Enríquez y Matus, (2023) Estrategias para fomentar la inclusión y disminuir barreras de aprendizaje en una escuela primaria regular. En fierro, García, Elvira y Quintana (Ed.) Matanzas, Cuba. *Las disciplinas humanísticas frente a los desafíos del mundo actua*l (Vol. 1. pp. 271-277). Editorial UM.

Harmer, J. (2007). *How to Teach English Longman* [archivo PDF] https://ia800801.us.archive.org/31/items/HowToTeachEnglish/How%20to%20Teach%20English%20Harmer%2C%20Jeremy.pdf.

Herrera, M, Cochancela G, Uyaguari, R (2022). Fichas pedagógicas para la educación remota de emergencia en escuelas multigrado. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*. 19, 85-101. https://doi.org/10.37135/chk.002.19.05.

Ibarra, M. (s.f.). *Observación participante: características, tipos, ventajas y ejemplos* [archivo pdf] https://s9329b2fc3e54355a.jimcontent.com/download/version/1545406278/module/9548091869/name/Observaci%C3%B3n%20participante.pdf.

Instituto de Investigaciones Legislativas (2021). *Ley de Educación de la Ciudad de México.* Congreso de la Ciudad de México [archivo pdf] https://www.congresocdmx.gob.mx/media/documentos/16dfcd254ec727792d543b38a89c689bbfe7f3b4.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEE (2018). *La política Educativa de México desde una perspectiva Regional [archivo pdf]* https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/LaPoliticaEducativaRegional.pdf.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superior de Monterrey ITESM (16 de noviembre de 2022). *Los Tipos de Investigación Cualitativa que debes conocer en 2022*. https://blog.maestriasydiplomados.tec.mx/tipos-de-investigaci%C3%B3n-cualitativa-2022.

Islas, B. (2021). *Desarrollo de la competencia escrita en lengua extranjera (inglés) en estudiantes de licenciatura* [Tesis de Maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla] https://repositorioinstitucional.buap.mx/server/api/core/bitstreams/250839a0-5d6b-45ef-90d7-ef2dae714ad6/content.

Latorre, A. (2007). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa.* Recuperado de http://www.librospdf.net/investigacion-accion-de-antonio-latorre/1/.

López, M. (2011*).* Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa 2, 37-54* https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

López, J. (2020). *Estrategia. Economipedia*. https://economipedia.com/definiciones/estrategia.html.

Luna, G., Nava, A. y Martínez, D. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografí*a 6 (11) 245-265. http://148.202.248.171/zincografia/index.php/ZC/article/view/131/453.

Mejías, N (2011). Escalas de actitudes en investigación. Revista electrónica de pedagogía Odisea. https://odiseo.com.mx/libros-y-resenas/escalas-de-actitudes-en-investigacion/

Ministerio del poder popular para la educación (2020). Prácticas pedagógicas en tiempos de pandemia. Caracas, Venezuela. [Diapositivas slideshare] https://es.scribd.com/document/485271908/EXPERIENCIAS-PEDAGOGICASLUGARIZADAS-FICHAS-pdf.

Moliner, O. (2013). *Educación Inclusiva. Universitat Jaume.* https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/72966/s83.pdf?sequence.

Monistrol, O. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa. *Nure Investigación* 29. https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/339/329.

Morales, A. (2009). *Fichas pedagógicas: propuesta metodológica para enseñar el idioma español y la cultura costarricense a estudiantes extranjeros*. Universidad Nacional de Costa Rica. Revista Ensayos Pedagógicos. 25-34. DOI:10.15359/rep.esp-09.2.

Morales, P. (2012). *Elaboración de Material didáctico. Red Tercer Milenio.* https://www.academia.edu/9143077/ELABORACI%C3%93N_DE_MATERIAL_DID%C3%81CTICO_ELABORACI%C3%93N_DE_MATERIAL_DID%C3%81CTICO

Muguira, A (2024). QuestionPro. ¿*Qué es la escala de Likert y cómo utilizarla*? https://www.questionpro.com/blog/es/que-es-la-escala-de-likert-y-como-utilizarla/

Navarro, C. (2005). La conexión lectura-escritura en la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Revista Educación* 29(2) 197-206. https://www.redalyc.org/pdf/440/44029212.pdf

Navarro, L, Pasadas, S, y Ruíz, J. (s.f). *La triangulación metodológica en el Ámbito de la investigación social: Dos ejemplos de uso*. Repositorio Digital CSIC. [archivo pdf] https://digital.csic.es/bitstream/10261/82068/1/409413.pdf

Nunn, N., Sedláčková, J, Tóthová, L y Yang, J (2022). *Online materials for teachers of English as a Foreign Language for Deaf, and Hard of Hearing Students*. Masaryk University. [archivo pdf] https://www.teiresias.muni.cz/TeiresiasMU/media/content/Projekty/LangSkills/LangSkills_unit_02.pdf.

Ovalle, R. (2022). *Desarrollo profesional docente: estrategias didácticas para docentes de inglés en servicio en contextos mexicanos* [Trabajo de Tesis Universidad Autónoma De Chiapas]https://repositorio.unach.mx/jspui/bitstream/123456789/3836/1/S080037%20Rossana%20Ovalle%20Velasco%20-%20Rossana%20Ovalle%20Velasco.pdf.

Organización de las Naciones Unidas para La Ciencia y la Cultura- ONU (01 de mayo de 2023). *Educación inclusiva*. https://www.unesco.org/es/education/inclusion.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). *Entrevistas en profundidad guía y pautas para su desarrollo* [archivo pdf] https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/pdfs/ibertic_guia_entrevistas.pdf.

Pearson (2023). *5 estrategias para mejorar la enseñanza del inglés en tu escuela.* https://blog.pearsonlatam.com/ingles-para-todos/estrategias-para-ensenar-ingles-en-tu-escuela.

Peralta, W. (2016). Estrategias de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Vinculando.* https://vinculando.org/educacion/estrategias-ensenanza-aprendizaje-del-ingles-lengua-extranjera.html.

Pérez Porto, J., Merino, M. (2009). Diario de campo - Qué es, definición y concepto. *Definición de* https://definicion.de/diario-de-campo.

Pérez, J. y Gardey, A. (2021). *Material didáctico - Qué es, elementos, características, clasificación y función*. https://definicion.de/material-didactico/.

Rincón, S. (2020). Estrategias de enseñanza aprendizaje en el proceso formativo de estudiantes sordos en la educación superior. *Horizontes Pedagógicos*, 22 (1), 1-12. https://horizontespedagogicos.ibero.edu.co/article/view/hop.22101/1545.

Rivera, J (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. Revista de investigación Educativa 8(14) 47-52. https://es.scribd.com/document/384962662/Rivera-2004-El-aprendizaje-significativo-y-su-evaluacion-pdf

Proaño, S. (2024). Teachers and Deaf University Student's Experiences. Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador. [Tesis de Grado]. https://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/11737/1/PP-000361.pdf.

Romanach, J. y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional. Nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad_funcional.pdf.

Romero, S. y García, I. (2013*).* Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista DialNet.* https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4752911.pdf.

Salas, J. (2016). El aprendizaje colaborativo en la clase de inglés: El caso del curso de Comunicación Oral I de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación,* 2(40), 1-19. DOI: http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i2.16285.

Salas, D (20 de septiembre de 2020). El cuestionario de la investigación cualitativa. *Investigalia.* https://investigaliacr.com/investigacion/el-cuestionario-de-la-investigacion-cualitativa/#:~:text=Los%20cuestionarios%20en%20una%20investigaci%C3%B3n,informaci%C3%B3n%20obtenida%20para%20su%20estudio.

SEP (2010). *Programa Escuelas de Calidad.* Guía para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en escuelas que participan en el PEC. https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/gZyqwPtsiv-1Guia_Inclusion_PEC.pdf

Secretaria de Educación Pública (2017). *Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. [archivo pdf]. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf.

Ramírez, A. y Arbezú, M. (2019). El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: un asunto epistemológico. *Revista Scielo* 4(16) https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632019000400424#:~:text=El%20paradigma%20cualitativo%20asume%20que,e%20historias%2C%20en%20otras%20palabras%2C.

Ríos, S. (2023). El 7.6% de la población mexicana vive con discapacidad auditiva. *Oceano Medicina Magazine*. https://mx.oceanomedicina.com/nota/actualidad-mx/el-7-6-de-poblacion-mexicana-vive-con-discapacidad-auditiva/

Real Academia de la Lenguas española. (2023) Diccionario Español. https://dle.rae.es/paradigma?m=form.

Tahang, H., Tapada, J, Uluelang, K., Umasugi, P. y Wahab, I. (2023). Teacher's Strategies in Teaching English to Deaf Students in a Special School Sorong. *Journal of Literate*. 2(4) 91-101. file:///Users/karinaochoa/Downloads/2332-Article%20Text-9209-1-10-20231215.pdf.

Torres, A. (2016). La Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausbel . Psicología y Mente. https://psicologiaymente.com/desarrollo/aprendizaje-significativo-david-ausubel.

UNESCO (2023) *La inclusión en la Educación*. *Que nadie quede Rezagado*. https://www.unesco.org/es/education/inclusion.

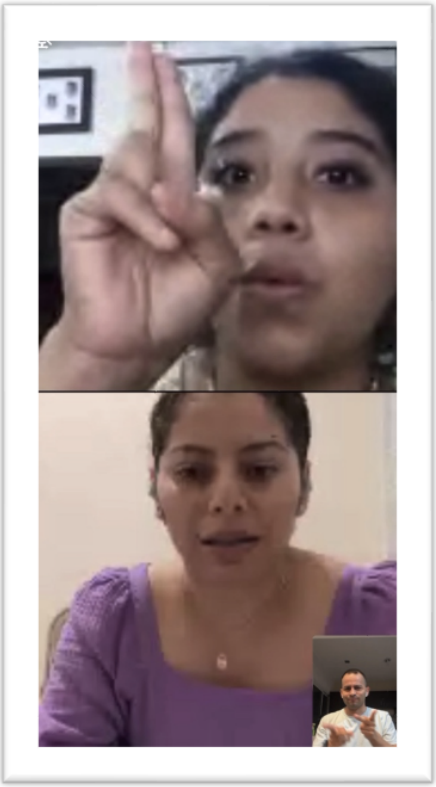
UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid [archivo pdf] https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf.

Us Grajales, E., Díaz de la Garza, A. M. E., Gutiérrez Aceves, M. L., Gómez Morales, E., Corzo Arévalo, G. del C., Mazariegos Lima, V. G., López Gómez, E. (2020). *En Busca de la Mejora Continua en la Práctica Docente* (p. 199). Retrieved from https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3227674.

Vicepresidencia de la República del Ecuador y Min Educ. (2011). *Estrategias pedagógicas para atender a las necesidades educativas especiales en la educación regular*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Manual_de_Estrategias_100214.pdf.

Videla, L. (2023). *Diseño Universal de Aprendizaje (DUA):* Creando Materiales Didácticos Inclusivos para Ciencias Sociales y otras áreas. *Linkedin*. https://es.linkedin.com/pulse/dise%C3%B1o-universal-de-aprendizaje-dua-creando-para-ciencias-videla.

Anexo 1. Entrevista -A-



Entrevista 1-M

L: Hola, ¿Cómo estás?

M: Bien. Estoy cansada, pero estoy bien

L: Ahorita Luis me ayudará a interpretar, te agradezco por tu tiempo

L: Pregunta 1: En que escuelas has estudiado?

M: He estado en escuelas normales, Universidad, y secundaria. ¿Cuál quieres saber?

Bueno, primero cuando era niña en el kínder fue una escuela normal de oyentes, todos hablaban. Después en la primaria, estuve en distintas escuelas, Fue una escuela especial para sordos en donde me enseñaron LSM ahí aprendí a expresarme mejor. Todo lo que me enseñaban era muy claro y yo lo entendía bien. Me ayudaban con las señas.

De 4 a 6° me sacaron de esa escuela y me metieron a una escuela normal de oyentes. Desde la secundaria hasta la universidad estuve en escuelas normales de oyentes.

L: Gracias por tu respuesta. Recuerdas en esas escuelas normales de oyentes, como te enseñaban los maestros

M: Era difícil. La maestra hablaba muy rápido y yo no entendía nada. No me atrevía a preguntarle. Me quedaba callada esperando. Al final de la clase yo tenía una amiga a ella era a la que le preguntaba que era lo que había dicho el maestro. O en algunas ocasiones al finalizar la clase, me acercaba al maestro para preguntar qué era lo que había explicado, a veces era el maestro que se me acercaba para explicarme algunas cosas, pero era muy breve. Otras veces yo les decía a los profesores si podían ir más lentos, pero ellos no podían porque solo yo era sorda y el profesor no podía detenerse solo por mí.

L: ¿tú podías leer los labios a los maestros y entender lo que decían?

M: algunos, porque los maestros tenían forma de hablar diferente. No todos hablan igual, entonces en algunas ocasiones no entendía, así que mejor escribía en una libreta o en el teléfono. Ninguno de ellos sabía señas así que era complicado de entenderles. A lo que me refiero es que la forma en que habla cada maestro es diferente.

L: tú te acercabas al maestro cuando tenías alguna duda, ¿cómo te ayudaba el maestro o tus amigos a los que te acercabas, ellos como te ayudaban?

M: Fue difícil. En la universidad fue muy difícil, los profesores me ayudaban muy poco, pero mis amigos sí me ayudaban un poco más, pero la verdad no era muy fácil comunicarnos con ellos.

L: ¿qué escribías en tu cuaderno cuando el maestro explicaba?

M: Las palabras, el significado de las palabras a veces no las entendía. Algunas sí las entendía, pero otras, o muchísimas palabras no las entendía. Otras las olvidaba. Así que buscaba en Google el significado de la palabra, les preguntaba a mis compañeros o a veces al maestro por el significado de las palabras.

L: ¿A qué palabras te refieres? ¿Cuáles se te complicaban? Inglés o español

M: Las dos, se me complicaba tanto español como inglés.

L: ¿Recuerdas alguna actividad que el maestro haya hecho que te gustara?

M: A mí me gustaba realizar maquetas. Eso era una de las actividades que más me gustaban. También los proyectos y hacer planos. Esas tres actividades me gustaban mucho. Lo que tenía que ver con la escritura como verbos se me complicaba mucho y no podía.

L: ¿qué actividades se te hacían fáciles o difíciles?

M: Lo que tenía que ver con la escritura, la verdad, me llamaba la atención, pero era difícil

L: ¿en las escuelas especiales, como te enseñaban? O ¿cómo te ayudaron los maestros?

M: Ahí en las escuelas cada maestro era distinto, pero la mayoría sí me enseñaban y me ayudaban bien.

Anexo. 2 Entrevista -M-

ENTREVISTA 2-A

L: hola te agradezco porque has querido platicar conmigo, quiero hacerte una pregunta respecto a la escuela, y te sientas libre de responder, lo que tu sientas o tu opinión te expreses libremente.
A. Sí, de acuerdo
L: ¿En qué escuelas de oyentes, normales has estudiado tú?
A: En el 2022 más o menos cuando entré a la universidad, primer año en inglés, la verdad es que no entendía nada. No había quién me ayudara porque todos estaban ocupados. Así que yo investigaba en Google algunas palabras, pero la verdad es que me faltaba mucho conocimiento. De hecho, faltaba mucho a las clases de inglés. Después en el segundo año me enseñaron francés, así que hacía lo mismo, investigar en Google porque nadie me ayudaba además tendía que atender otras materias. Una maestra me dijo que me diera de baja del francés y que mejor me enfocara en inglés, en las clases que iba tomar con el intérprete.
L: ¿cómo se llamaba tu escuela primaria en donde estudiaste?
M: En el CAM, era una escuela especial para sordos.
L: ¿Estudiaste la primaria en una escuela normal?
M: Sí, pero olvidé el nombre, espera voy a preguntar.
L: ¿en dónde estudiaste la secundaria?
M: La telesecundaria 262.
L: aquí en Tuxtla
M Sí aquí en Tuxtla, frente a un lugar de pollos. Después la prepa fue en el COBACH, ahí todos hablaban. No era una escuela especial.
L: ¿Cómo te enseñaban los maestros ahí?
A: A veces tenía un intérprete, pero como estaban muy ocupado a veces no podían ayudarme. En el salón éramos dos sordos, todos los demás era oyentes.
Pero la verdad es que los maestros no nos ayudaban mucho.
A veces se enojaban cuando yo tenía dudas, eran mis compañeros lo que me ayudaban.
L: ¿qué tareas te dejaban que consideras eran fáciles?
A: ¿español?
L: Sí, español. ¿Cuáles eran fáciles para ti?
A: Cuando era con la lectura algunas palabras no entendía, pero una vez que las comprendía ya entendía textos completos. Pero tenía que preguntar palabra por palabra el significado. Aunque la verdad leer en los libros era pesado, era mejor tener un intérprete que me ayudara a entender las palabras.
L: ¿Qué visuales de los que ponían en el salón te gustaba más?
A: Por ejemplo, en la prepa sí nos dejaban estudiar muchas actividades para el examen, entonces yo tenía la responsabilidad de hacer mis temarios para comprender o a veces exposiciones para comprender los temas.
L: ahorita en la universidad ¿Cuáles son las actividades que más te gusta hacer?
A: las investigaciones que hacemos, pero en la computadora. Tengo que hacer proyectos escritos, los investigo y luego entregamos puntual.
L: ¿qué escribes en la computadora? ¿qué actividades?
A: Por ejemplo, me gusta mucho usar CANVA, agrego proyectos y los voy decorando. Además, trato de preguntar de distintos temas, pero me utilizo mucho esa aplicación.
L: yo veo que tú te expresas muy bien.
A: Más o menos en 2007 mi mamá me ayudó mucho a comprender español, verbos, el significado de las palabras en distintos tiempos. Fui aprendiendo el orden del español al momento de escribir.

Anexo 3. Actividades del ciclo 1

CLASE- HEALTH PROBLEMS

Anexo. 4 Actividades del ciclo 2

Anexo 5. Ficha de observación

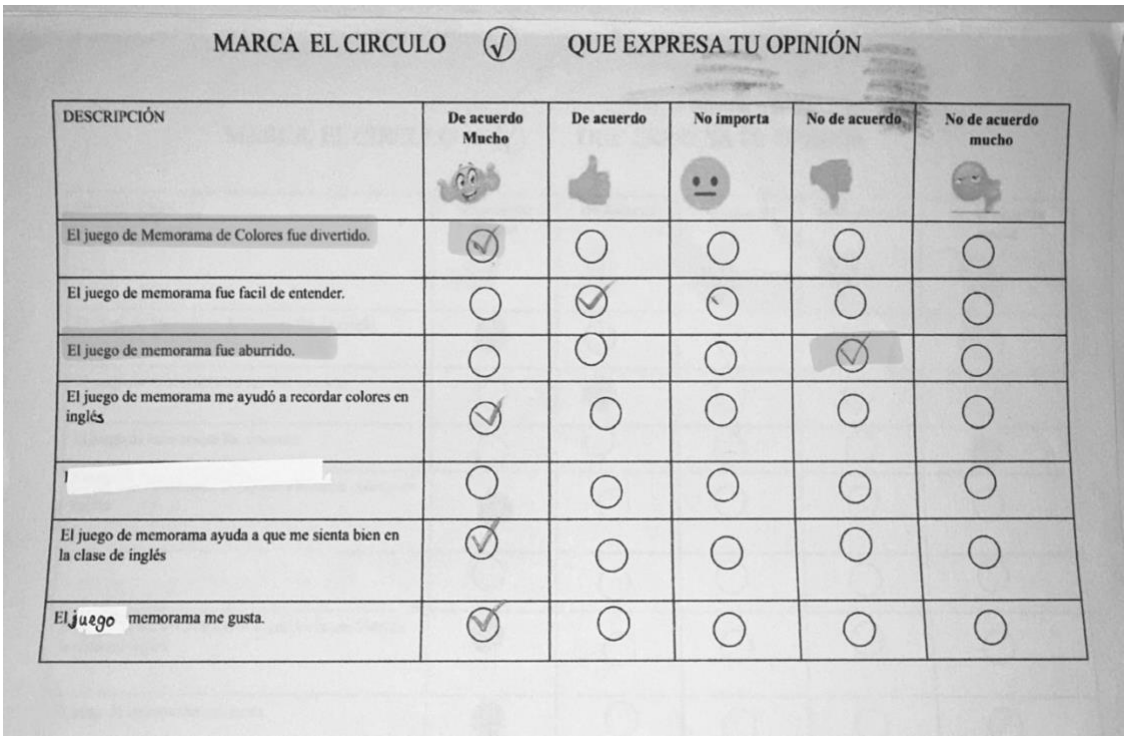
FICHA DE OBSERVACIÓN- NO PARTICIPANTE

Número de estudiantes: _____
Lugar y fecha de la observación: _____
Rango de edad de los estudiantes: _____
Perfil del docente en turno: _____

Identificar las actividades que los docentes implementan en la enseñanza a jóvenes con sordera y debilidad auditiva.

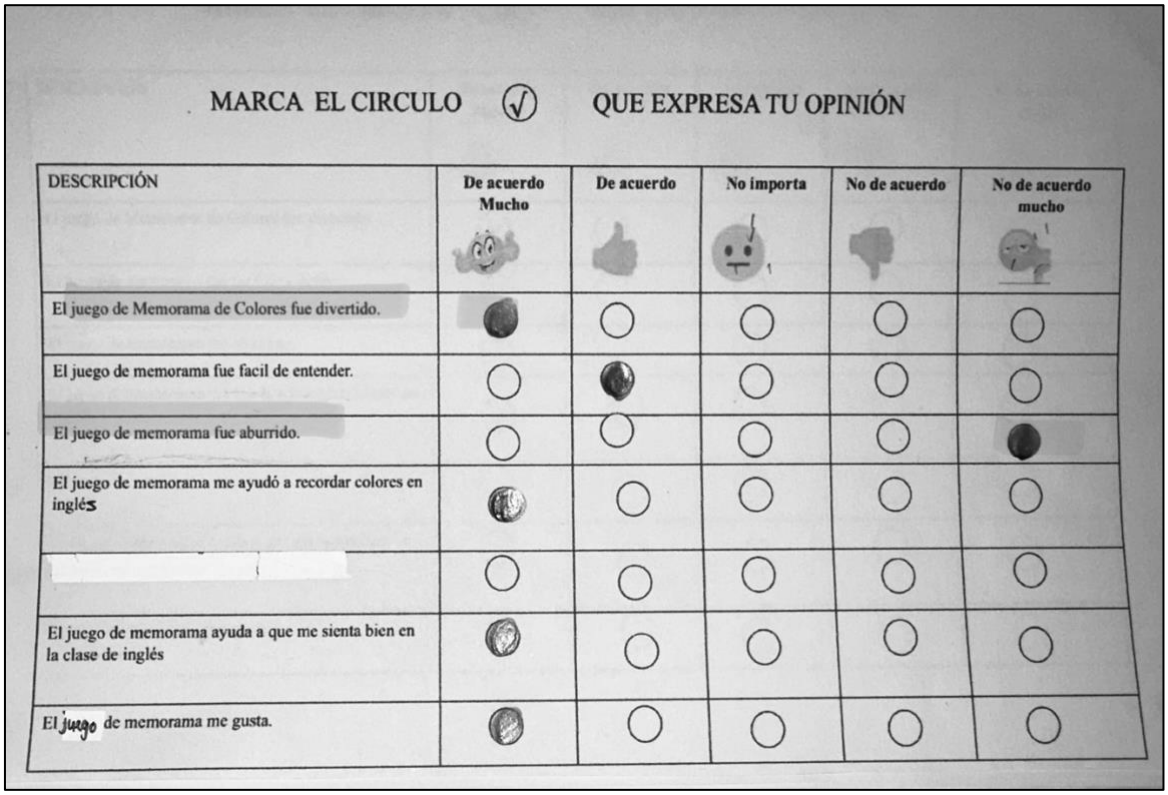
	Sí	No	Observaciones Generales
1. ¿Se observó que el docente realizó activación de conocimientos previos?			
2. Se observa que el docente hace uso de actividades comunicativas			
3. Se observa que el docente realiza actividades de lectura			
4. Se observa que el docente realiza actividades de escritura.			
5. Se presenta material autentico adaptado a las necesidades especiales de los Ss'			
6. ¿Se presentó material didáctico?			
7. El docente realiza actividades de gramática			
8. El docente realiza actividades de vocabulario			
9. El docente monitorea a los estudiantes mientras ellos realizan las actividades asignadas.			
10. ¿Se observó participación por parte de los estudiantes?			

Anexo 6. Escala de opinión



MARCA EL CIRCULO (√) QUE EXPRESA TU OPINIÓN

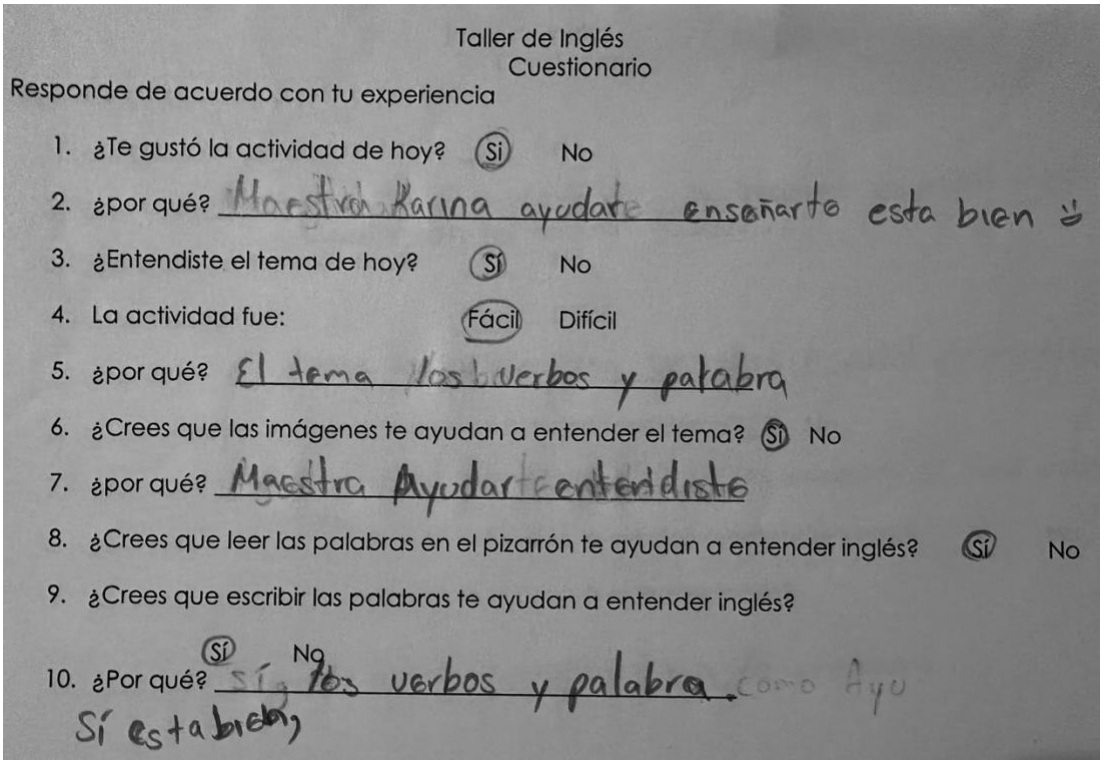
DESCRIPCIÓN	De acuerdo Mucho	De acuerdo	No importa	No de acuerdo	No de acuerdo mucho
El juego de Memorama de Colores fue divertido.	✓	○	○	○	○
El juego de memorama fue facil de entender.	○	✓	○	○	○
El juego de memorama fue aburrido.	○	○	○	✓	○
El juego de memorama me ayudó a recordar colores en inglés	✓	○	○	○	○
[illegible]	○	○	○	○	○
El juego de memorama ayuda a que me sienta bien en la clase de inglés	✓	○	○	○	○
El juego memorama me gusta.	✓	○	○	○	○



MARCA EL CIRCULO (√) QUE EXPRESA TU OPINIÓN

DESCRIPCIÓN	De acuerdo Mucho	De acuerdo	No importa	No de acuerdo	No de acuerdo mucho
El juego de Memorama de Colores fue divertido.	●	○	○	○	○
El juego de memorama fue facil de entender.	○	●	○	○	○
El juego de memorama fue aburrido.	○	○	○	○	●
El juego de memorama me ayudó a recordar colores en inglés	●	○	○	○	○
[illegible]	○	○	○	○	○
El juego de memorama ayuda a que me sienta bien en la clase de inglés	●	○	○	○	○
El juego de memorama me gusta.	●	○	○	○	○

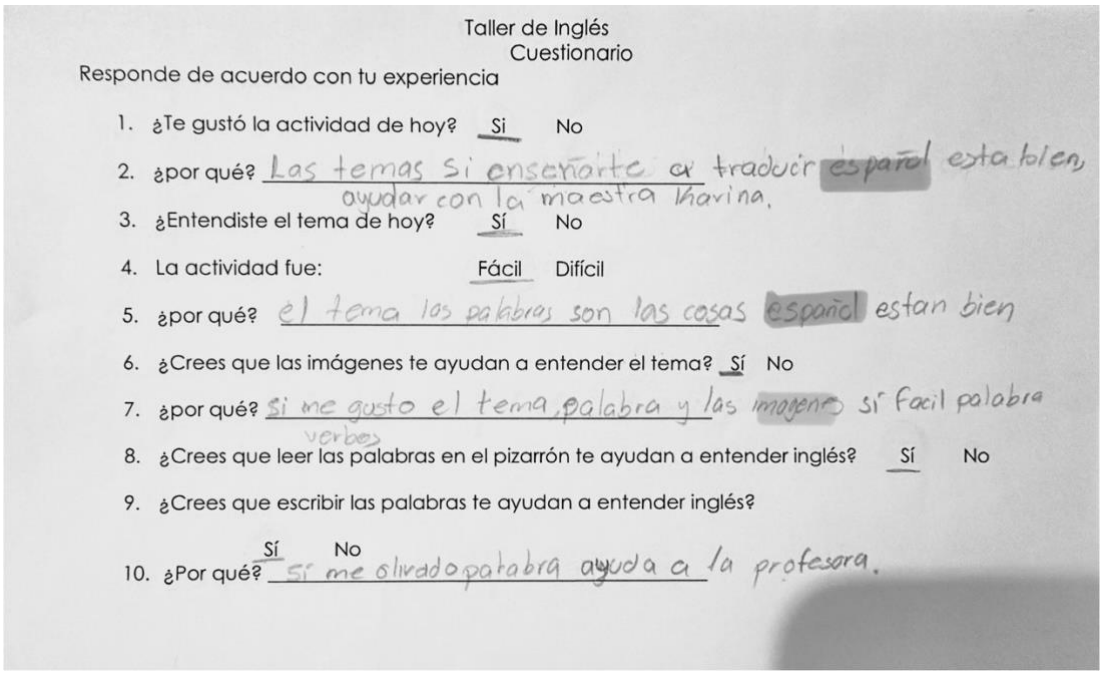
Anexo 7. Cuestionario



Taller de Inglés
Cuestionario

Responde de acuerdo con tu experiencia

1. ¿Te gustó la actividad de hoy? (Si) No
2. ¿por qué? Maestra Karina ayudarte enseñarte esta bien
3. ¿Entendiste el tema de hoy? (Si) No
4. La actividad fue: (Fácil) Difícil
5. ¿por qué? El tema los verbos y palabra
6. ¿Crees que las imágenes te ayudan a entender el tema? (Si) No
7. ¿por qué? Maestra Ayudar te entendiste
8. ¿Crees que leer las palabras en el pizarrón te ayudan a entender inglés? (Si) No
9. ¿Crees que escribir las palabras te ayudan a entender inglés?
10. ¿Por qué? (Sí) No sí, los verbos y palabra. como Ayu Sí estabien,

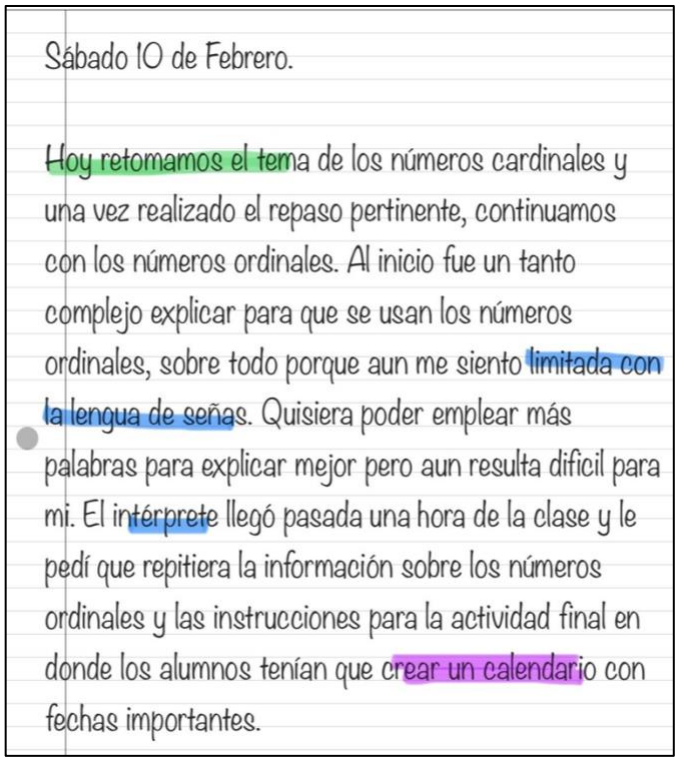


Taller de Inglés
Cuestionario

Responde de acuerdo con tu experiencia

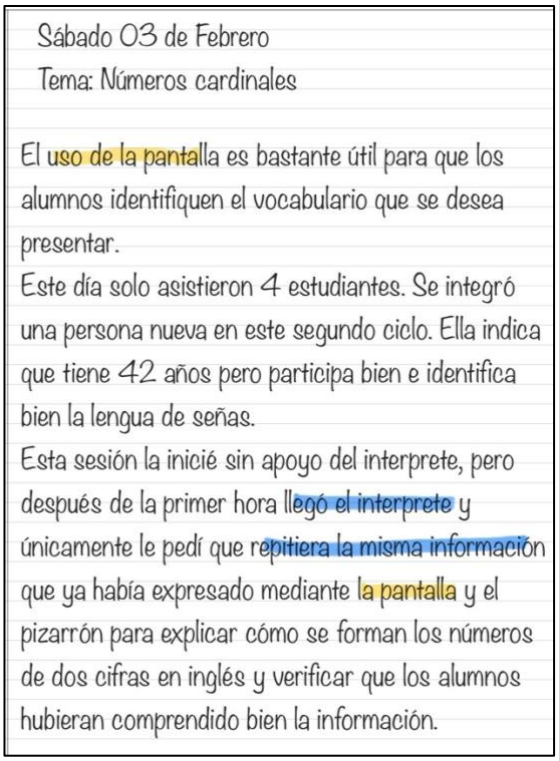
1. ¿Te gustó la actividad de hoy? Si No
2. ¿por qué? Las temas si enseñarte a traducir español estabien, ayudar con la maestra Karina.
3. ¿Entendiste el tema de hoy? Sí No
4. La actividad fue: Fácil Difícil
5. ¿por qué? el tema las palabras son las cosas español estan bien
6. ¿Crees que las imágenes te ayudan a entender el tema? Sí No
7. ¿por qué? Si me gusto el tema, palabra y las imagenes sí facil palabra verbos
8. ¿Crees que leer las palabras en el pizarrón te ayudan a entender inglés? Sí No
9. ¿Crees que escribir las palabras te ayudan a entender inglés?
10. ¿Por qué? Sí No sí me olvido palabra ayuda a la profesora.

Anexo 8. Diario de campo



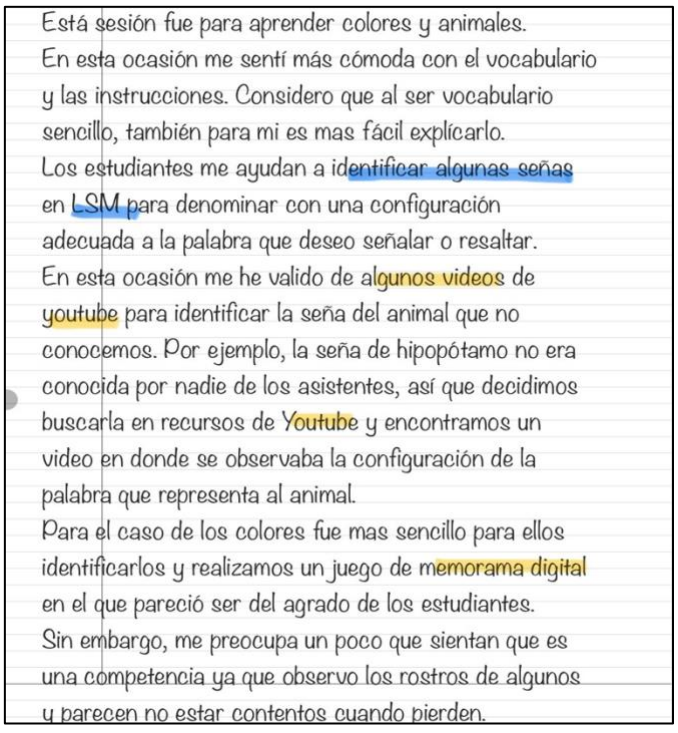
Sábado 10 de Febrero.

Hoy retomamos el tema de los números cardinales y una vez realizado el repaso pertinente, continuamos con los números ordinales. Al inicio fue un tanto complejo explicar para que se usan los números ordinales, sobre todo porque aun me siento limitada con la lengua de señas. Quisiera poder emplear más palabras para explicar mejor pero aun resulta dificil para mi. El intérprete llegó pasada una hora de la clase y le pedí que repitiera la información sobre los números ordinales y las instrucciones para la actividad final en donde los alumnos tenían que crear un calendario con fechas importantes.

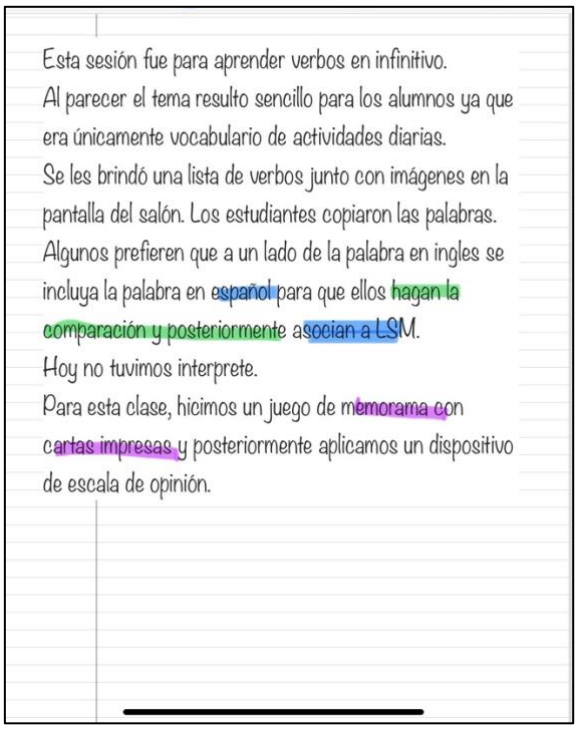


Sábado 03 de Febrero
Tema: Números cardinales

El uso de la pantalla es bastante útil para que los alumnos identifiquen el vocabulario que se desea presentar.
Este día solo asistieron 4 estudiantes. Se integró una persona nueva en este segundo ciclo. Ella indica que tiene 42 años pero participa bien e identifica bien la lengua de señas.
Esta sesión la inicié sin apoyo del interprete, pero después de la primer hora llegó el interprete y únicamente le pedí que repitiera la misma información que ya había expresado mediante la pantalla y el pizarrón para explicar cómo se forman los números de dos cifras en inglés y verificar que los alumnos hubieran comprendido bien la información.



Está sesión fue para aprender colores y animales.
En esta ocasión me sentí más cómoda con el vocabulario y las instrucciones. Considero que al ser vocabulario sencillo, también para mi es mas fácil explicarlo.
Los estudiantes me ayudan a identificar algunas señas en LSM para denominar con una configuración adecuada a la palabra que deseo señalar o resaltar.
En esta ocasión me he valido de algunos videos de youtube para identificar la seña del animal que no conocemos. Por ejemplo, la seña de hipopótamo no era conocida por nadie de los asistentes, así que decidimos buscarla en recursos de Youtube y encontramos un video en donde se observaba la configuración de la palabra que representa al animal.
Para el caso de los colores fue mas sencillo para ellos identificarlos y realizamos un juego de memorama digital en el que pareció ser del agrado de los estudiantes.
Sin embargo, me preocupa un poco que sientan que es una competencia ya que observo los rostros de algunos y parecen no estar contentos cuando pierden.



Esta sesión fue para aprender verbos en infinitivo.
Al parecer el tema resulto sencillo para los alumnos ya que era únicamente vocabulario de actividades diarias.
Se les brindó una lista de verbos junto con imágenes en la pantalla del salón. Los estudiantes copiaron las palabras.
Algunos prefieren que a un lado de la palabra en ingles se incluya la palabra en español para que ellos hagan la comparación y posteriormente asocian a LSM.
Hoy no tuvimos interprete.
Para esta clase, hicimos un juego de memorama con cartas impresas y posteriormente aplicamos un dispositivo de escala de opinión.