



Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora

“ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN EN EL AULA PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD  
AUDITIVA EN LA ESCUELA MEDIA SUPERIOR”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

P R E S E N T A

AUTOR: LUISA FABIOLA LEÓN DUARTE

DIRECTOR DE TESIS: MTRO. MANUEL RAMÍREZ ZARAGOZA

SINODALES: MTRA. ROSA ASCENCIÓN ESPINOZA CID

DR. FRANCISCO JAVIER SOTOMAYOR ANDRADE



## DICTAMEN DEL TRABAJO PARA OBTENCIÓN DE GRADO

Hermosillo, Sonora, a 16 de diciembre de 2019.

**C. LUISA FABIOLA LEÓN DUARTE  
P R E S E N T E .**

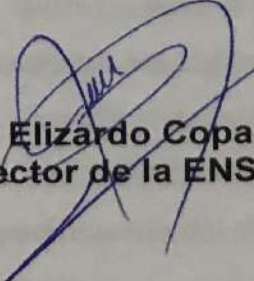
A nombre del Colegio de Profesores de Posgrado de la Escuela Normal Superior de Hermosillo, y como resultado del análisis realizado a su proyecto de investigación: **“ESTRATEGIA DE ATENCIÓN EN EL AULA PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN LA ESCUELA MEDIA SUPERIOR”**, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la Institución para la obtención de Grado de Maestría.

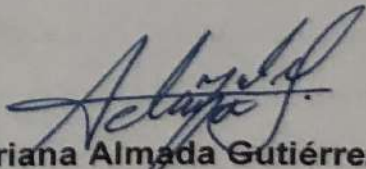
Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a presentar el examen correspondiente, el día **lunes 13 de enero del 2020** a las **12:00h.**, en el Salón de Usos Múltiples de nuestra Institución.

**A t e n d i e n t e**



GOBIERNO DEL ESTADO DE SONORA  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA  
CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN  
PROFESIONAL DOCENTE DE SONORA  
ESCUELA NORMAL SUPERIOR  
PLANTEL HERMOSILLO  
P. 02. 260NL0002H

  
**Mtro. Jesús Elizardo Copado Quintana**  
Director de la ENSH

  
**Lic. Adriana Almada Gutiérrez**  
Subdirectora Académica de la ENSH

**Mtro. Manuel Ramírez Zaragoza**  
Director de Tesis



**SONORA**  
ESCUELA NORMAL SUPERIOR, PLANTEL HERMOSILLO  
ENSH: "Conciencia Universal Abierta al Cambio"

Calle Luis Orcí s/n entre H. Ayuntamiento y Fco. L. Carreón, Col. El Choyal; CP. 83130  
Tel.- (662) 2620588, 2620596, Hermosillo, Sonora, México. [ensh.creson.edu.mx](http://ensh.creson.edu.mx)

# ÍNDICE

## RESUMEN

## INTRODUCCIÓN.....1

### CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Antecedentes.....	5
1.2. Justificación.....	8
1.3. Pregunta de investigación.....	13
1.4. Supuesto.....	13
1.5. Objetivos .....	13

### CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1. Modelo de Gestión Educativa Estratégica.....	14
2.1.1. Principios de la calidad educativa.....	15
2.2 Cultura del sordo.....	17
2.3 Estrategias del Modelo de Educación Bilingüe para sordos.....	19
2.4 Estrategias para trabajar con alumnos sordos en el aula.....	20
2.4.1. Ubicación en el espacio.....	21
2.4.2. Lectura labio facial.....	22
2.4.3. Flexibilidad en el currículo.....	22
2.4.4. Comprensión lectora.....	22
2.4.5. Organización de la clase.....	23
2.5. Modelo social de la discapacidad.....	24
2.5.1. Barreras para el aprendizaje y la participación.....	25
2.6. Paradigma ecológico: contextos.....	25
2.6.1 Escuela como totalidad.....	26

### CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

3.1. Especificación del tipo de estudio.....	27
3.2. Muestra.....	27
3.3. Método.....	28
3.4. Técnica e instrumentos.....	28

**CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

4.1. Resultados de la observación.....30

4.2. Resultados de las entrevistas..... 34

**CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....39**

**LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES FINALES.....44**

**REFERENCIAS**

**ANEXOS**

Anexo 1

Anexo 2

## RESUMEN

El presente proyecto tuvo como objetivo el conocer cuáles son las estrategias del docente de preparatoria en el aula cuando trabaja con alumnos sordos; para ello fue necesario el describir la práctica de los docentes desde la observación en un primer acercamiento y después se analizó esta práctica desde el punto de vista de los alumnos. Para cumplir con este objetivo se requirió trabajar desde el enfoque cualitativo para poder poner énfasis en la perspectiva de los alumnos sordos, así mismo se siguió el enfoque inductivo para analizar la información e ir desde la particularidad hasta la realidad y explicarla. Los instrumentos utilizados fueron observaciones de clases y entrevistas a alumnos sordos donde en los resultados se plasmaron sus opiniones y vivencias al describir lo que en el día a día viven en el aula; todo lo expresado y observado en el aula se organizó de acuerdo con cinco estrategias: ubicación en el espacio, lectura labio facial, flexibilidad en el currículo, comprensión lectora y organización de la clase, las cuales se encontraron en la investigación bibliográfica que se realizó. Se concluyó que el docente necesita conocer el Modelo de Educación Bilingüe Bicultural (MEB) y que es necesario que todos los actores se involucren siguiendo lo que propone el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE).

Palabras Clave: Modelo de educación Bilingüe Bicultural (MEB), Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), estrategias, alumnos sordos.

## INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), se estima que más de mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad; es decir, alrededor del 15% de la población mundial. En los años futuros, la discapacidad será un motivo de preocupación aún mayor, pues su prevalencia está aumentando (OMS, 2011).

Para ubicar este proyecto es necesario primero revisar los acuerdos legales de mayor relevancia relacionados a la situación educativa, los cuales se presentan a continuación.

En la Conferencia Mundial de Educación para todos, llevada a cabo en Jomtien en el año de 1990 se diagnosticaron tres problemas fundamentales:

- Las oportunidades educativas eran limitadas, muchas personas tenían poco o ningún acceso a la educación.
- La educación básica estaba concebida en términos restringidos de alfabetización y cálculo.
- Algunos grupos, como son las personas con discapacidad, grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas, mujeres, entre otros, enfrentaban riesgos de ser excluidos de la educación (UNESCO, 1990).

En 1994 en la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales, celebrada en Salamanca se abordó la necesidad de promover e impulsar “sistemas educativos inclusivos”, por lo que enuncia que:

- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles a oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.

- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.
- Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia, y la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (UNESCO, 1992).

Por último, tenemos al foro Mundial sobre educación para todos que se llevó a cabo en el año 2000 en Dakar, donde se adopta un marco de acción orientado a garantizar el derecho a la educación de calidad y se plantean los siguientes objetivos:

- ❖ Asegurar que para el 2015 todos los niños y niñas, especialmente en circunstancias difíciles, accedan y completen una educación primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad.
- ❖ Asegurar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos a través del acceso equitativo a programas apropiados de aprendizaje de habilidades para la vida y para la ciudadanía.
- ❖ Mejorar en un 50% los niveles de alfabetización de adultos para el 2015, especialmente entre mujeres, y lograr acceso equitativo a la educación básica y permanente para todas las personas adultas.
- ❖ Eliminar las disparidades de género en educación primaria y secundaria para el 2005 y lograr la equidad de género para el 2015, asegurando a las niñas acceso a una educación básica de calidad y rendimientos plenos e igualitarios.

- ❖ Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y asegurar la excelencia de todos, de modo que todos logren resultados de aprendizajes reconocidos y medibles, especialmente en torno a la alfabetización, el cálculo y las habilidades esenciales para la vida (UNESCO, 2000).

En el Capítulo I, se ubican los antecedentes los cuales hablan sobre el rol que tiene el docente en la formación de los alumnos y sobre la importancia de que cuente con las herramientas necesarias para llevar a cabo su labor a favor de la inclusión educativa. Después en la justificación se presentan acuerdos y artículos internacionales, nacionales y estatales que en su conjunto nos muestran la urgencia de atender a la población con discapacidad, en particular la auditiva. Enseguida se presenta la pregunta de investigación, seguida del supuesto, los objetivos generales y específicos del proyecto.

El Capítulo 2 versa sobre el marco teórico, se presenta el Modelo de Gestión Educativa Estratégica como el medio para cambiar la cultura organizacional escolar, el cual propone también los principios de la calidad educativa. También se presenta la Cultura del Sordo, el Modelo de Educación Bilingüe, así como una serie de estrategias para trabajar con los alumnos en el aula. Enseguida se incluye el Modelo social de la discapacidad y el paradigma ecológico ya que favorece un marco de acción y de relaciones.

El Capítulo 3 versa sobre la metodología, se expone por qué esta investigación se considera un estudio cualitativo de tipo inductivo. Se habla sobre la muestra el método, técnica e instrumentos utilizados durante la realización del proyecto.

El Capítulo 4 está constituido por el análisis de los resultados observados y las entrevistas realizadas.

En el Capítulo 5 se presenta la discusión de los resultados y conclusiones, así como una serie de recomendaciones finales.

Los anexos se encuentran al final. En el Anexo No. 1 se puede consultar el formato de registro de observación de clase; en el Anexo No. 2 las entrevistas realizadas a los alumnos.

## CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 Antecedentes

El docente es uno de los actores más importantes en la educación, por el lugar que ocupa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno; es responsable de que todos los alumnos que se le han confiado reciban equitativamente la formación pertinente y adecuada. Lo anterior incluso si el alumno con el que el docente está trabajando presenta o no una Necesidad Educativa Especial o una discapacidad.

El docente debe entonces brindar a todos los alumnos por igual, las herramientas y los estímulos necesarios para que logren los propósitos de la educación. Siendo este uno de los grandes retos del maestro en el aula al enfrentarse en ocasiones a una población tan diversa, por lo que “la acción educativa está en sus manos y ésta será de calidad cuando lo sea el profesorado” (Martínez Domínguez, 2011, p. 26).

Así como lo menciona Santiago y Benavides (2009) en SEP (2012a) con relación a la evaluación docente “hay que asegurar que el desempeño de los docentes sea óptimo para aumentar el aprendizaje” (p. 104). Si bien es verdad que no podemos decir que el aprendizaje de un alumno depende exclusivamente del maestro, tampoco podemos negar que el maestro sí forma parte importante en este proceso.

El docente día a día se enfrenta en el aula con grupos diversos, esto porque cada alumno presenta una necesidad particular que el maestro tiene que atender en medida de sus posibilidades. Así mismo también se encuentran alumnos que presentan una discapacidad y que de igual manera tienen que ser atendidos; siendo también la escuela la responsable de “ofrecer una educación de calidad adecuada a las necesidades específicas de su alumnado y contextos, sin renunciar a un

marco de referencia y de pertenencia necesariamente comunes” (Darling-Hammond, 2001; Martínez, 2002 en Martínez Domínguez, 2011).

Lograr y ofrecer una educación adecuada para los alumnos requiere de varios elementos; es un compromiso de todos los involucrados en la educación, tanto del maestro, como de la escuela, así como de los padres. Para que esto se pueda cumplir cabalmente, la escuela necesita “imprescindiblemente de unos profesionales, especialmente de un profesorado más formado y consciente de que su trabajo no consiste en aplicar individualmente programas diseñados por y con la ayuda de los libros de texto” (Martínez Domínguez, 2011, p. 21).

Como mencionábamos anteriormente, el docente en el aula es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje de todos los alumnos que están en el salón de clases, ya sea que tengan alguna necesidad especial, o discapacidad o no; el maestro es pues una pieza clave para que se lleve a cabo la inclusión en el aula. El cual es un concepto que se precisa:

En la definición planteada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ( por sus siglas en inglés UNESCO, 2007, p. 4) en torno a garantizar oportunidades equivalentes de aprendizaje, a niños y niñas con necesidades educativas especiales, independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades (Toscano, Avalos, y Delgado, 2015).

Por lo anterior podemos decir que el maestro al enfrentarse a un grupo diverso, es responsable también de que las oportunidades de aprendizaje se den a todos los alumnos por igual, sin importar si son sordos, ciegos, con discapacidad intelectual o motriz, etc.

Con el fin de que en México se lleve a cabo la inclusión se han implementado diversos programas, pero hay algo que todavía es importante considerar y esto es lo siguiente:

La falta de preparación de las y los docentes en algunas áreas, como la atención a la diversidad, trae consigo otros efectos como las bajas expectativas que tienen de sus alumnas y alumnos, las que juegan un papel importante en su desempeño. Por lo anterior, se hace evidente la necesidad de formación y actualización del profesorado a fin de desarrollar y poner en práctica estrategias más inclusivas y diversas que permitan la atención de calidad del alumnado, brindándoles las oportunidades que cada uno requiere para su desarrollo académico, personal y social (Serrato Almendárez y Cedillo, 2014).

Por lo que no es solamente la disposición del maestro, ni de la escuela o la elaboración de programas las que son necesarias para llevar a cabo la inclusión, sino también es necesaria la formación y capacitación de los docentes para que puedan atender a la diversidad.

La integración propone que se respete el derecho a la educación de todas las personas y se cumpla, por lo que se preocupa por la inserción de las personas con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad en el aula regular se centra en identificar a los alumnos con necesidades educativas especiales y adaptar el curriculum a sus características. La escuela integradora centra la intervención en el maestro de grupo con la ayuda del personal de educación especial (Cárdenas A. y Barraza M., 2016).

Por otro lado, la inclusión es una propuesta filosófica donde la diferencia es la base para hacer transformaciones en ámbitos culturales, políticos y en las prácticas escolares; por lo que en este sentido la inclusión propone que se identifiquen en estos ámbitos las barreras que puedan encontrar los alumnos para aprender y participar, para que sea la escuela quien se adapte a ellos con el fin de alcanzar mejores logros educativos. Para que se lleve a cabo este proceso de inclusión es necesario en primera instancia que se identifiquen cuáles son los aspectos que dificultan el aprendizaje en los ámbitos mencionados anteriormente, después debe establecerse un plan de

acción que permee todas las actividades escolares así como a los integrantes de la comunidad escolar y su contexto social (Cárdenas A. y Barraza M., 2016).

Este proyecto pretende describir parte de la práctica docente de los maestros, en beneficio de los alumnos con discapacidad integrados en la educación media superior. Se considera que es necesario transitar por este proceso de la integración educativa para que se puedan identificar las barreras de aprendizaje en un sentido y así en un futuro poder llegar a esta propuesta filosófica de la inclusión donde todos los actores del contexto educativo son participantes activos. Y así como menciona Tovar (2013):

Se ha propuesto y se ha venido aplicando en México el modelo de educación inclusiva y diversa en la educación del sordo porque abre la puerta al análisis y reflexión de las prácticas socio-antropológicas enfatizando: en una educación bilingüe – bicultural, en la importancia de los ambientes educativos y rompiendo paradigmas frente al lento proceso de aprendizaje dando como fruto nuevos interrogantes de cómo deben ser los nuevos planteamientos en la educación en todos los niveles de formación desde el preescolar hasta el universitario (Tovar, 2013, p. 13).

Logrando con esto no sólo una inclusión en el ámbito educativo, sino también construir una sociedad más inclusiva, que permee a cada uno de los integrantes de la sociedad eliminando todas las barreras que no permiten participar a cada uno de los individuos de esta de una forma equitativa, creando así que todos los contextos donde estemos inmersos sean equitativos.

## **1.2. Justificación**

En el año 2004 en la revisión de la declaración de Salamanca, 10 años después de la primera reunión, se menciona la importancia de “dotar a los centros ordinarios que quisieran integrar a alumnos sordos profundos con un profesorado competente en dos lenguas: la lengua oral de su

comunidad y la lengua de signos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2004), desde este año se ve un llamado a preparar a los docentes para ser competentes en las dos lenguas con las que sus alumnos conviven.

En consecuencia, a esta revisión del documento de Salamanca y a que varios grupos y asociaciones en México exigían una ley donde se les reconocieran sus derechos, en el año 2005 el Congreso de la Unión publica la *Ley General para Personas con Discapacidad*, del cual retomo el artículo 10. VII que cita que la educación que imparta el Estado, refiriéndose al Estado Mexicano, debe “Garantizar el acceso de la población sorda a la educación pública obligatoria y bilingüe, que comprenda la enseñanza del idioma español y la Lengua de Señas Mexicana” (Secretaría de servicios parlamentarios, 2005).

En respuesta a los puntos anteriores y analizando la situación de las personas con discapacidad en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el año 2006 publica las *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*; el cual surge con el objetivo de garantizar una educación de calidad a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. En este documento menciona que entre las acciones que se han estado realizando para apoyar a las personas con discapacidad auditiva se encuentran:

Diferentes cursos y seminarios, organizados con apoyo de organizaciones de la sociedad civil que trabajan para y con personas con discapacidad, como: «Modelo de educación bilingüe para niños sordos», con el Instituto Pedagógico para los Problemas de Lenguaje I.A.P. (ipliap) en 2005 y 2006 (SEP, 2006).

Particularmente en el Estado de Sonora, en la ley de educación para el estado, se encontró lo siguiente en relación con la atención a los estudiantes con discapacidad. En el capítulo III, punto X dice que el Estado garantizará que se cuente con el personal docente capacitado para impartir

educación especial para personas con discapacidad, llevando a cabo programas de capacitación permanente y gratuita. Posteriormente dice en el artículo 37 trata sobre el objetivo de la educación especial. Enseguida el artículo 76 trata sobre la calidad de educación y las condiciones que el Estado debe establecer para que se cumpla la misma. (Ley de educación para el estado de Sonora, 2016). Como se puede observar no presenta en particular un artículo que trate sobre la atención a personas con discapacidad auditiva.

En el año 2009, se presenta el programa nacional para el desarrollo de las personas con discapacidad 2009-2012, el cual propone entre sus estrategias, para contribuir al desarrollo e inclusión plena de las personas con discapacidad; “Ampliar la producción y mejorar la distribución y difusión de materiales audiovisuales interpretados en Lengua de Señas Mexicana, para poder implementar el Método de Educación Bilingüe para la atención educativa de alumnos sordos” (Consejo nacional para el desarrollo y la inclusión de las personas con discapacidad, 2009). Aquí de nuevo es importante resaltar que se menciona una educación bilingüe para el sordo.

Por otra parte la organización mundial de la salud (OMS) en el 2011 difunde un *Informe mundial sobre la discapacidad*, con el fin de hacer un análisis sobre la situación de las personas con discapacidad y formular recomendaciones. Entre las que menciona el hecho de que los docentes no conocen la lengua de señas; a lo que argumenta que es importante que los alumnos sordos reciban una educación que les permita ser plurilingües, tanto en la lectura como en la escritura, por lo que es importante capacitar a docentes en lengua de señas. Esto porque como menciona:

Las personas sordas y sordociegas usan la lengua de señas. En ese sentido, necesitan educación bilingüe en la lengua de señas y en la lengua nativa, además de intérpretes de lengua de señas, lo cual incluye intérpretes táctiles o dactilológicos (OMS, 2011)

Con el recorrido que hemos realizado hasta este punto en los distintos niveles, nacional e internacional es importante resaltar dos cosas: la primera el hecho de que los sordos requieren una educación bilingüe y la segunda que los docentes deben estar capacitados para impartir una educación acorde a las necesidades de esta población.

Por este motivo diversos autores proponen trabajar con los alumnos sordos en el modelo de educación bilingüe, nombrado en algunos casos bilingüe-bicultural. El cuál ha tenido buenos resultados en lugares como Suecia según Svartholm, 2004, donde el 50% de los alumnos sordos que terminan la educación básica en escuelas para sordos y que trabajaron con el modelo de educación bilingüe, lo hacen con el mismo nivel de lectura que los oyentes. (SEP, 2012b)

Este modelo se basa primero en que el sordo aprenda su lengua de señas natural y en segunda instancia que aprenda la lengua escrita de la comunidad en la que está inmerso. En el caso de México que el sordo aprenda primero la lengua de señas mexicana (LSM) y la segunda lengua que deberá aprender es el español escrito y oral, esta última cuando sea posible. Entre las estrategias que se proponen para trabajar el español escrito en este modelo están, la lectura y escritura modelada, la lectura con textos predecibles, la lectura compartida, escritura con patrones, que el maestro lea y pida que el alumno sordo recuente lo escuchado, que se promuevan ambientes de aprendizaje con orientación visual, entre otras. Implementar este modelo de educación implica que las autoridades responsables promuevan diferentes apoyos, entre ellos; que promuevan contratación de adultos sordos para que sean ellos los modelos de lengua y cultura, también que contraten intérpretes de LSM, que capaciten a los docentes para el trabajo del modelo de educación bilingüe con alumnos sordos y a los padres y que los grupos en la escuela se organicen en la manera de lo posible, de tal forma que en cada uno haya más de un alumno sordo, entre otras cosas (SEP, 2012b).

Con el fin de promover en las aulas la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales el personal de educación especial se concentró en primera instancia en diseñar estrategias para contribuir a que los alumnos pudieran aprender dentro del aula, así como brindar asesoría a los docentes de la escuela regular para que atendieran a los alumnos de una mejor manera.

De igual manera en la ley general de educación en el artículo 41 señala que la función de la educación especial es propiciar la integración a los planteles de educación regular mediante la aplicación de técnicas, métodos y con la elaboración de materiales de apoyo necesarios etc. (Ley General de Educación,1993).

En estos dos puntos vemos la importancia de que los alumnos tengan los materiales necesarios para que puedan integrarse en las aulas regulares; establecido legalmente.

Se puede retomar de lo mencionado anteriormente, que el docente debe de trabajar con las estrategias necesarias para lograr la integración y la apropiación de los conocimientos de los alumnos.

Según estadísticas tomadas de la Ley Para la Inclusión y Desarrollo de las Personas Con Discapacidad o en Situación de Discapacidad del Estado de Sonora, 1999. En Sonora, según el propio censo poblacional, existían 119,866 personas con algún tipo de discapacidad, de las cuales presentaban deficiencias para caminar o moverse 64,872, para ver 36,711, para escuchar 11,522, para hablar o comunicarse 10,536, para atender el cuidado personal 7,124, para poner atención o aprender 6,248 y mostraban deficiencia mental 12,400.

Desde la revisión de la declaración de Salamanca, seguida de la Ley General para personas con discapacidad, el libro orientaciones generales, leyes estatales, programas nacionales, informes mundiales, etc. se presenta diversos requerimientos para que los alumnos sordos se integren a las

aulas regulares en mejores condiciones, estos requerimientos van desde materiales adecuados a sus necesidades hasta maestros competentes. El presente proyecto brinda un panorama actual de la realidad educativa de los alumnos sordos de una escuela de la educación media superior; esto nos permite saber cuáles son las áreas de oportunidad que tienen los docentes que trabajan con ellos y realizar recomendaciones encaminadas a este fin.

### **1.3. Pregunta de investigación**

¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje implementadas en el aula para trabajar con alumnos sordos en nivel medio superior?

### **1.4. Supuesto**

Las estrategias utilizadas por los docentes en el trabajo con los alumnos sordos dentro del aula surgen de las necesidades de estos y en algunos casos a solicitud de ellos.

### **1.5. Objetivos.**

✓ General

Analizar las estrategias implementadas por los docentes en el trabajo con los alumnos sordos

✓ Específicos

- 1.Describir la práctica de los docentes que trabajan con los alumnos sordos
2. Conocer la práctica de los docentes que trabajan con los alumnos sordos desde el punto de vista de los alumnos.

## CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Modelo de Gestión Educativa Estratégica

El Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) es el medio para cambiar la cultura organizacional de la escuela, con el fin de beneficiar a los alumnos(as) en sus aprendizajes, esto lo hace al proponer procesos para modificar las relaciones administrativas, pedagógicas y políticas producidas en el sistema y la escuela. (SEP, 2011, p. 62).

Para llevar a cabo estos procesos el MGEE propone los siguientes niveles de concreción:

1. Gestión institucional. Establece las líneas de acción en las instancias educativas (nacional, estatal, regional y local). Con el fin de promover y hacer posible la consecución de la política educativa; para de esta forma desarrollar la educación en el sistema en su conjunto. La gestión institucional educativa se compromete en dos cosas la primera es en lograr resultados de calidad y la segunda es en una cultura evaluativa para el desarrollo institucional. (SEP, 2011, p. 63-64).
2. Gestión escolar. Son las acciones que realizan todos los actores educativos con el fin de generar las condiciones, ambientes y procesos para que los alumnos aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica. (SEP, 2011, p. 64).
3. Gestión pedagógica. En este nivel es donde se relacionan las formas del docente, en cuanto a procesos de enseñanza (currículo, planeación y evaluación); relación con alumnos y padres de familia. En resumen, en este nivel es donde interactúan la teoría de la política y la práctica educativa. (SEP, 2011, p. 64).

Por último, es importante considerar que los componentes de este modelo como son el liderazgo compartido, trabajo colaborativo, planeación estratégica, participación social responsable y evaluación para la mejora continua, representan sus pilares en el cambio y transformación de la escuela. (SEP, 2011, p. 65).

### 2.1.1. Principios de la calidad Educativa

Para poder hablar sobre los principios de la calidad educativa es necesario primero saber a qué se refiere el concepto, que en palabras de Sylvia Shmelkes (1995) que retoma el MGEE:

“debe entenderse como la capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que prevea una mejor calidad de vida para sus habitantes” (SEP, 2009, p. 19).

El derecho a la educación que tienen todas las personas implica garantizar el desarrollo de competencias para seguir aprendiendo; por lo que se establece que una educación será de calidad si ofrece los apoyos que cada quien necesita para estar en igualdad de condiciones para aprovechar la educación y ejercer el derecho a la educación (SEP, 2009, p. 20). Para lograr esta calidad educativa se asociaron seis principios que se resumen a continuación.

1. **Flexibilidad:** Este principio se refiere a que la educación tiene que adaptarse a las características de los estudiantes en los diversos contextos sociales y culturales, lo que implica una pedagogía de la diversidad y para ello las instituciones tienen que partir de la singularidad para propiciar formas de gestión que la lleven a cumplir con sus propósitos institucionales (SEP, 2009, p. 21).
2. **Equidad:** La igualdad es el trato por igual que se les da a las personas, mientras que la equidad es el tratamiento diferente dentro de esa misma igualdad. Una educación de calidad con equidad es la que se les da a todos por igual pero atendiendo a las particularidades y características de cada individuo. Y los sistemas educativos deben atender a la equidad en tres dimensiones: la equidad de acceso, la equidad en los recursos y calidad de los procesos educativos y la equidad en los resultados de aprendizaje (SEP, 2009, p. 22).

3. **Relevancia:** Este principio se refiere a que la educación tiene que generar aprendizajes significativos que permita a los alumnos participar en los diferentes ámbitos de la sociedad en un momento histórico determinado; se refiere al ¿qué? y ¿Para qué? de la educación que debe partir de las exigencias personales y el desarrollo personal (SEP, 2009, p. 22).
4. **Pertinencia:** La pertinencia es un principio que “remite al significado que la educación tenga para los beneficiarios directos, considerando los contextos sociales y características de los estudiantes, en congruencia con el currículo a desarrollar” (SEP, 2009, p. 22). Esto quiere decir que los contenidos educativos tienen que ser significativos, acordes al momento histórico social y cultural del beneficiario.
5. **Eficacia:** Este principio da cuenta sobre la permanencia de los niños en las escuelas, así como su nivel educativo y acceso, de igual forma sobre si son atendidas sus necesidades educativas, sus logros en cada nivel. En resumen, este principio valora y da cuenta sobre las metas educativas y de que no reproducen diferencias sociales (SEP, 2009, p. 23).
6. **Eficiencia:** Por último, el principio de la Eficiencia hace referencia a la relación que hay entre los objetivos esperados en el ámbito educativo y a los aprendizajes logrados, utilizando óptimamente los recursos que se destinaron para ello (SEP, 2009, p. 23).

En México se habla cada vez más sobre la necesidad de transformar la gestión de la escuela para mejorar la calidad de la educación. Y esto se ha venido realizando orientando procesos al mejoramiento de los resultados educativos, que tiene como núcleo el conjunto de prácticas de los actores escolares (directivos, docentes, alumnos, alumnas padres, etc); lo que lleva a consolidar una forma distinta de desarrollar procesos para ser más eficaces y eficientes, logrando así una mayor equidad, pertinencia y relevancia de la acción educativa (SEP, 2011, p. 61). Es por ello que se hace de suma importancia el saber cuáles son las estrategias que los docentes implementan en el aula con los alumnos sordos para que se oriente mejor su proceso educativo; este proyecto sería

el primer paso en donde se describe y analiza las estrategias de los docentes, como parte de su práctica en el aula con los alumnos sordos.

## 2.2. Cultura del sordo

Dado el tema a tratar en este proyecto, es pertinente primero definir qué es un sordo. Para lo que retomamos Marquesi citado en Serrato (2009) que define la sordera o déficit auditivo como “cualquier alteración tanto en el órgano de la audición como en la vía auditiva”. Así mismo, explica que aunque sordera, pérdida auditiva o discapacidad auditiva se utilizan como sinónimos existen tipos y grados de sordera o pérdida auditiva; dentro de los cuáles se distinguen dos tipos de sordera: una son las hipoacusias que se presentan cuando la pérdida auditiva es igual o menor a 80-75 decibeles<sup>1</sup> (dB) y otras son las sorderas que se presentan cuando la pérdida es mayor a 70-75 dB (Serrato, 2009).

Es importante aclarar lo relacionado al término “sordomudo” utilizado en ocasiones para hacer referencia a las personas con discapacidad auditiva, siendo este un término incorrecto ya que una persona sorda tiene solamente una limitación auditiva; y sus cuerdas vocales no están comprometidas ni afectadas (Remus y Castellón, s.f.).

Los sordos como toda minoría lingüística<sup>2</sup>, poseen una cultura propia a lo que le llaman *la cultura del sordo*. Autores como De la Paz C y Salucci (2009) realizaron un estudio de una comunidad de sordos con el fin de observar y catalogar elementos propios de su cultura; de los cuales se retoman a continuación los más relevantes para presentar un esbozo sobre la ya mencionada *cultura del sordo*.

---

<sup>1</sup> Según la RAE, el decibel o decibelio es la unidad de intensidad acústica equivalente a la décima parte del belio y su símbolo es dB.

<sup>2</sup> Es una minoría lingüística porque es un grupo minoritario que posee una lengua propia.

Uno de los elementos más significativos de esta cultura identificados por los autores es la lengua de señas que posee, ya que es lo que la hace diferente del resto y los determina como una minoría lingüística.

Así mismo, la forma de organización de este grupo, específicamente su conformación, es otra característica importante de esta cultura; ya que está integrada por personas sordas que se identifican con la cultura, así como por oyentes que tienen muchos años conviviendo con ellos y que ya han sido aceptados en la comunidad. Otra particularidad de esta cultura es que son muy visuales, es por esto que las fotografías toman una singular importancia; podemos ver que constantemente están tomando fotografías, o bien, que estén mostrándolas.

En esta cultura la transmisión de conocimientos se da de una manera diferente a la de los oyentes; esto es porque la mayoría de los sordos son hijos de padres oyentes; por lo tanto son los sordos adultos los que transmiten la cultura, ya sea creencias, costumbres, etc, a los sordos jóvenes o niños que se incorporan a la comunidad de sordos (De la Paz y Salucci, 2009).

La lengua de señas, como se mencionó anteriormente es uno de los elementos principales de la cultura del sordo; en México llamada LSM o lengua de señas mexicana la cual ya se reconoció como una lengua oficial y según el diario oficial de la federación se define como “Lengua de Señas Mexicana: Lengua de una comunidad de sordos, que consiste en una serie de signos gestuales articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal, dotados de función lingüística, forma parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral” ( Secretaría de gobernación, 2015).

Las estrategias que en este proyecto se describirán y analizarán consideran la perspectiva y características particulares de los alumnos sordos; por eso la importancia de conocer las

generalidades de su cultura, revisadas en este apartado, para entender a esta minoría lingüística y sus necesidades educativas.

### **2.3. Estrategias del modelo de educación bilingüe para sordos**

La atención en el ámbito educativo para las personas con discapacidad auditiva en el paso de los años ha sido causa de discusión, esto sobre todo por la existencia de dos enfoques uno médico-terapéutico y otro sociocultural. A fines del siglo XIX los que iniciaron la educación del sordo sostenían que para educarlo e integrarlo a la sociedad era necesaria la adquisición y el dominio de la lengua de señas. Sin embargo, esta postura sociocultural decayó debido al éxito de algunos alumnos sordos en el aprendizaje de la lengua oral y de su comprensión de la lectura labiofacial, en consecuencia se puso más énfasis en que los sordos aprendieran eso. En conjunto con esto y los avances tecnológicos sumándose a la postura médica de “arreglar la sordera” se tuvo como resultado el modelo médico (SEP, 2012c, p32).

Este enfoque se centra en que el sordo “oiga y hable”, por lo que en la mayoría de los casos si lo logra hacer lo hace con unas cuantas palabras, en consecuencia algunos sordos se han quedado sin lenguaje y sin una educación apropiada para desarrollarse socialmente. Por otro lado, el enfoque sociocultural ve al sordo como “una persona con una característica distintiva que lo hace pertenecer a una minoría lingüística y cultural, con características y necesidades específicas” (SEP, 2012c, p. 32).

Dadas las características mencionadas de los alumnos sordos diversos autores proponen trabajar con ellos en el modelo de educación bilingüe, nombrado en algunos casos bilingüe-bicultural. El cuál ha tenido buenos resultados en lugares como Suecia según Svartholm, 2004, donde el 50% de los alumnos sordos que terminan la educación básica en escuelas para sordos y que trabajaron con el modelo de educación bilingüe, lo hacen con el mismo nivel de lectura que los oyentes.

Este modelo se basa primero en que el sordo aprenda su lengua de señas natural y en segunda instancia que aprenda la lengua escrita de la comunidad en la que está inmerso. En el caso de México que el sordo aprenda primero la lengua de señas mexicana (LSM) y la segunda lengua que deberá aprender es el español escrito y oral, esta última cuando sea posible. Entre las estrategias que se proponen para trabajar el español escrito en este modelo están: la lectura y escritura modelada, la lectura con textos predecibles, la lectura compartida, escritura con patrones, que el maestro lea y pida que el alumno sordo recuente lo escuchado, que se promuevan ambientes de aprendizaje con orientación visual, entre otras.

Implementar este modelo de educación implica que las autoridades responsables promuevan diferentes apoyos, entre ellos; que promuevan contratación de adultos sordos para que sean ellos los modelos de lengua y cultura, también que contraten intérpretes de LSM, que capaciten a los docentes para el trabajo del modelo de educación bilingüe con alumnos sordos y a los padres y que los grupos en la escuela se organicen en la manera de lo posible, de tal forma que en cada uno haya más de un alumno sordo, entre otras cosas (SEP, 2012a).

## **2.4 Estrategias para trabajar con alumnos sordos en el aula**

Rojas, Regalado, Contreras, Ocaña, Altamirano, Castillo, y Vargas (s.f), mencionan que las estrategias didácticas comprenden los procedimientos que utiliza el profesor en la enseñanza y los que utiliza el estudiante en el aprendizaje. No es posible hablar de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje por separado, dado que las actividades que se desarrollan en una sesión de clase requieren de la confluencia de ambas (Rojas y Regalado *et al.*, s.f.).

López (s.f) retoma a dos autores para definir estrategias, el primero es Montufar & Martínez (s.f) el cual menciona que las estrategias de enseñanza son procedimientos que el profesor utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

El segundo es Martínez & Bonachea (s.f.) quien argumenta que son acciones que realiza el docente, con el objetivo consciente de que el alumno aprenda de la manera más eficaz, son acciones secuenciadas utilizadas por el docente (López, s.f. pp. 4 y 5).

En las definiciones anteriores se reiteran dos cosas importantes; la primera el papel del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual es el responsable de promover o accionar estas estrategias con el alumno y la segunda las estrategias de enseñanza como instrumentos que favorecen el aprendizaje.

Así mismo, es importante recalcar que se menciona que deben ser estrategias centradas en el aprendizaje de los alumnos, para esto es importante conocer a los alumnos, en este caso particular, a los alumnos sordos y sus características principales para así determinar cuál sería un aprendizaje significativo para ellos y las estrategias para lograrlo.

A continuación, en los siguientes apartados se presentan algunas de las estrategias utilizadas en el trabajo con los alumnos sordos agrupadas por tipo; algunas de las cuales ya han sido mencionadas como parte del Modelo de educación Bilingüe.

#### **2.4.1. Ubicación en el espacio**

Valero, (1993) y Lissi, Svartholm, y González (2012), mencionan que es importante facilitarle al alumno una ubicación en clase donde controle visualmente el espacio. Esto porque como lo menciona Javier y Pérez-Tejero (2014) y Velasco y Pérez (2009) es importante que el alumno tenga una buena visibilidad de la cara del profesor, para facilitar la lectura labiofacial. Incluso Pérez-Tejero y Lissi, Svartholm, y González, proponen distribuir a los alumnos en círculo o en forma de “U” con la mirada orientada al docente, a la vez que puedan observar a sus compañeros. Así mismo, Velasco, Javier, y Pérez-Tejero, Lissi, Svartholm, y González, mencionan la importancia de

propiciar una buena iluminación y visibilidad ya que esto facilita el acceso al alumno a la información que se le está presentando y propicia que la comunicación no sea obstaculizada.

#### **2.4.2. Lectura labio facial**

Otro punto importante de la ubicación de los alumnos sordos en un espacio visualmente accesible es que esto ayuda a la lectura labio facial. Velasco y Pérez (2009), mencionan que la distancia óptima entre la persona sorda y el interlocutor debe ser entre 1 y 4 metros; la iluminación debe ser difusa y debe proceder de un solo punto para evitar sombras en la cara del interlocutor. Debe evitarse la presencia de obstáculos que dificulten una buena visión de los labios y la expresión en general; los movimientos articulatorios deben ser claros y no exagerados, a un ritmo normal para facilitar la integración mental de cada frase.

#### **2.4.3. Flexibilidad en el currículo**

Lissi, Svartholm, González (2012) y Domínguez (2017), hablan sobre las medidas de flexibilización en el currículo para responder a las necesidades de los alumnos sordos y hacen referencia a los objetivos, selección, secuenciación y organización de los contenidos, así como a la evaluación de estos alumnos; esto porque es necesario saber qué es lo que hay que enseñar a los alumnos sordos, por qué se les enseña de una determinada manera y no de otra, qué tipo de adaptaciones se deben realizar en la propuesta común y cómo se observa el progreso de estos alumnos. Los autores también concuerdan en que este trabajo debe ser un proceso colaborativo del centro educativo.

#### **2.4.4. Comprensión lectora**

Para el trabajo con material de lectura Lissi, Svartholm, y González (2012) propone dar a conocer el tema general del texto que se leerá, así como explicar ciertas palabras claves del mismo.

Por otra parte, Barril (2017) retomando a Fountas y Pinelli (2006), expone que un factor decisivo en la mejora de las habilidades de comprensión lectora con los alumnos sordos es utilizar

textos interesantes, atractivos y bien redactados. El autor presenta las siguientes estrategias: elaboración de preguntas que establezcan la coherencia global, elaboración de imágenes mentales (con detalles como olores, texturas y emociones), conexión entre el conocimiento previo y el bagaje de experiencias personales y lectoras con la información del texto, y por último, integración en ideas principales (obviando detalles irrelevantes y recalcando los puntos importantes del texto). También habla sobre la importancia de las actividades de la lectura dirigida adaptadas por Schirmer (2000) para los alumnos sordos como son instrucciones útiles y eficaces; desarrollo de conceptos básicos y conocimientos previos, ampliación de vocabulario, lectura guiada con preguntas y mecanismos de relectura, análisis y discusión del texto, desarrollo de estrategias autónomas, técnicas de enriquecimiento, etc..

#### **2.4.5. Organización de la clase**

En cuanto a la clase Valero (1993), Velasco y Pérez (2009) y Lissi, Svartholm, y González (2012) y Javier y Pérez-Tejero (2014) coinciden en que se utilicen el mayor número de indicadores visuales; en general materiales y recursos de apoyo que permita a los alumnos acceder visualmente a la información acompañados con diferentes colores, gráficas, etc para identificar y diferenciar contenidos de clase.

Para la organización de la clase como punto inicial los autores Velasco y Pérez (2009) y Javier y Pérez-Tejero (2014) mencionan la importancia de anticipar la información sobre lo que se va a hacer (qué) y cómo se puede hacer (cómo) utilizando apoyos visuales como esquemas, mapas conceptuales, resúmenes, etc. Valero (1993) puntualiza que además hay que cerciorarse de que el alumno haya entendido las consignas que se le presentan.

Lissi, Svartholm, y González (2012) menciona que al iniciar la clase es importante contextualizar los temas y contenidos que se abordarán con el fin de que el alumno relacione el nuevo tema que se presentará. También menciona la importancia de informar al alumno sobre la

estructura y desarrollo de la clase con el fin de evitar que el alumno se pierda; por ello es importante el uso del pizarrón anotando la secuencia a seguir en la clase y cada vez que se cambie el tema el maestro indique en el pizarrón el cambio.

Velasco, y Pérez, (2009) proponen finalizar cada sesión de trabajo recapitulando acerca de lo que se ha aprendido (qué he aprendido; para que me sirve...) también menciona que hay que intercalar las actividades con exposiciones orales, trabajo individual, trabajos en grupo etc. Y así como se señala en *flexibilidad en el currículo* el autor habla sobre adaptar las pruebas de evaluación para garantizar que el alumno las comprenda.

## **2.5. Modelo social de la discapacidad**

Con el fin de orientar la acción de los profesionales en el área educativa la SEP en el año 2011 publica el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* donde propone muy acertadamente que es necesario observar tres enfoques para pasar de lo “deseable” a lo necesario en la educación especial. El primer enfoque es el modelo social de la discapacidad, el segundo el paradigma ecológico y el tercero la escuela como totalidad

El modelo social de la discapacidad se fundamenta en que todas las personas son intrínsecamente iguales en lo que se refiere a su valor; y según este modelo la discapacidad se genera en la sociedad ya que es la que no puede suprimir las barreras y las restricciones sociales que “incapacitan” a las personas. En otras palabras, la discapacidad se origina en las barreras que se construyen en los diversos contextos y son éstos los que se vuelven los discapacitantes y no es el sujeto el que la posee (SEP, 2011, p. 70).

Este modelo más que proponer un nuevo enfoque, favorece un marco de acción y de relaciones políticas, culturales y educativas. Para lograrlo considera al concepto de *accesibilidad universal* con el fin de conseguir de que a través del diseño, el mayor número de personas pueda desenvolverse de forma autónoma y en libertad en la sociedad. Sin embargo, para lograr esto es

necesario el *diseño universal o diseño para todos* ya que pretende hacer igualmente accesible, utilizable y comprensible el entorno para todos. Un segundo punto por considerar para lograr la *accesibilidad universal* son los *ajustes razonables* los cuales se llevarán a cabo cuando se tengan que tomar medidas específicas y particulares para ciertas personas donde no sea posible llevar a cabo el *diseño para todo* (SEP, 2011, p. 75).

Se establecen cinco premisas sobre los *ajustes razonables* cuando el *diseño para todos* no satisfaga las necesidades de accesibilidad de un alumno(a) en particular; una de ellas cita que “los ajustes razonables son un compromiso y una obligación de las escuelas inclusivas, porque implican la realización de modificaciones a las políticas, las culturas y las prácticas de las escuelas y, por lo tanto, no realizarlos, representa un acto de discriminación” (SEP, 2011, p. 76).

Por lo anterior se puede decir que en las escuelas donde haya alumnos sordos se deben realizar los *ajustes razonables* para que “participen en igualdad de oportunidades de las experiencias formativas que les ofrece el currículum común para todos” (SEP, 2011, p. 76)

### **2.5.1 Barreras para el aprendizaje y la participación**

Las barreras para el aprendizaje y la participación son aquellas dificultades a las que un alumno(a) se enfrenta, las cuales surgen en la interacción que tienen los estudiantes con los contextos (SEP, 2011, p. 30).

Cuando estas barreras se disminuyen o eliminan, las personas con discapacidad pueden participar en igualdad de condiciones en todos los ámbitos de la vida, incluso hasta podríamos decir que pueden dejar a un lado su discapacidad, y en consecuencia se les facilita el contribuir con sus conocimientos y habilidades (SEP, 2011, p. 30).

### **2.6. Paradigma ecológico: contextos**

El paradigma ecológico se refiere al conjunto de relaciones que se dan entre los sujetos relacionados con el conocimiento y la escuela, lo que a su vez abarca las circunstancias,

condiciones de vida, valores personales e institucionales. Desde este paradigma se habla de que el conjunto de estas relaciones crea un sistema social abierto, donde los sujetos tienen roles y sólo si entendemos y estudiamos las variables y situaciones que se dan en este sistema podremos entender y explicar los procesos educativos (SEP, 2011, p. 79).

Por consecuencia las prácticas educativas se expresan en contextos y están unidas a ellos de tal forma que para cambiarlas es necesario conjuntar las actuaciones, estrategias y acciones de los profesionales en esos contextos y no sólo sobre las personas; por lo tanto, este paradigma ecológico se torna de suma importancia para el aprendizaje en la escuela y en el aula (SEP, 2011, p. 80).

### **2.6.1. Escuela como totalidad**

Concebir a la escuela como una totalidad implica comprenderla como una construcción de relaciones entre sujetos y con el conocimiento. En otras palabras, aborda su función social y cultural de diferentes maneras para socializar distintos saberes e instituir normas y reglas.

Por lo anterior, todos los modelos de gestión, políticas educativas etc, se concretan en la escuela como totalidad “para tomar conciencia de sus funciones reales y posibles, para revitalizar su sentido, actualizar su presencia y relevancia, reafirmar su valor y dotarla de fuerza y arraigo social” (SEP, 2011, p. 80).

Las aspiraciones de la escuela como totalidad son:

- Fundamentar la democracia
- Estimular el desarrollo de la personalidad del sujeto
- Difundir e incrementar el conocimiento y la cultura en general
- Garantizar la inserción de los sujetos en la sociedad.

## CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

### 3.1. Especificación del tipo de estudio

El presente estudio que se llevó a cabo es de corte cualitativo de tipo inductivo. Es cualitativo porque, así como lo menciona Schettini (2015, p. 31) puso énfasis en la perspectiva de los participantes de los hechos sociales, en este caso de los alumnos sordos; es de tipo inductivo porque al analizar los datos se formaron afirmaciones empíricas, las cuales se generaron en gran medida a través de la inducción, como retoma Schettini (2015, p. 31) de Wittrock 1989. Afirmaciones que partieron de los casos particulares y explicaron la realidad.

### 3.2. Muestra

La población que fue objeto de estudio de este proyecto eran alumnos sordos que estudiaban la preparatoria regular. Los alumnos sordos al estar incluidos en una preparatoria regular enfrentan algunas barreras para el aprendizaje y la participación (BAP); siendo una de las más evidentes la barrera de la comunicación, esto porque el canal de comunicación predominante de recepción de información de las personas sordas es el visual, por tanto, la información que reciben es poca ya que la mayor parte de la información se presenta de forma auditiva (Ocampo, 2013, pp. 16 y 17).

Los alumnos elegidos fueron seleccionados deliberada e intencionalmente según el corte cualitativo siguiendo lo que menciona Salinas (2010) donde explica que desde la aproximación cualitativa se realiza una selección deliberada e intencional ya que las personas no se seleccionan al azar para completar una muestra de tamaño  $n$ , se eligen uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el investigador.

La muestra seleccionada para el estudio se conformó por cinco sujetos; dos de tercer semestre y tres del quinto, todos del sexo masculino. Es importante puntualizar que además de ellos había dos mujeres sordas, una de primer semestre y otra de quinto, sin embargo, en el primer caso se consideró que no era un sujeto representativo para el estudio ya que la alumna recién ingresaba

al plantel; en el segundo caso también se consideró que no era sujeto idóneo para el estudio ya que adicional a la discapacidad auditiva tenía otra discapacidad.

### **3.3. Método**

El presente proyecto siguió los procedimientos de la inducción analítica para la recolección, análisis de datos y redacción de resultados. La inducción analítica requiere en primera instancia examinar el conjunto de materiales recopilados en el trabajo de campo para construir los datos, en un segundo momento estos datos se etiquetan y se unen los vínculos claves que representen el mayor número de conexiones entre los mismos; en base a esos vínculos se realizarán afirmaciones las cuales deben ser respaldadas con pruebas sistemáticas para asegurar lo que se ha afirmado. La finalidad de este tipo de análisis es comprender los acontecimientos más frecuentes (Schettini 2015, p. 31 y 32).

Siguiendo esta metodología el presente proyecto se llevó a cabo en dos momentos el primero el trabajo de campo, es decir, la recopilación de materiales la cual se realizó entrevistando a los sujetos (alumnos sordos) y observándolos. Y en un segundo momento se realizó el análisis de las fuentes de datos para construir los datos y analizarlos como se mencionó según la inducción analítica.

### **3.4. Técnica e instrumentos**

Para la recolección de datos se observó de forma natural y se realizaron entrevistas no estructuradas a los sujetos.

La observación natural se realizó en el salón de clases donde se encontraban los alumnos sordos, la cual se hizo tres veces a la semana durante dos semanas para sumar un total de seis. Se observó al maestro y al alumno sordo en lo particular durante el transcurrir de la clase; durante la

observación se minimizó la interacción con los observados y no se tomaron notas para evitar forzar la situación, sino hasta finalizar la actividad. (Anexo 1)

Entrevista no estructurada, para esta entrevista se siguió una guía de preguntas que se agrupó en dos temáticas, la primera en estrategias de enseñanza y la segunda actitud hacia la diversidad. Las entrevistas se llevaron a cabo de forma individual con los alumnos en un lugar aislado, sin distracciones para favorecer el diálogo, se promovió que el entrevistado se expresara de manera libre y espontánea (Díaz-Bravo, 2013, p. 162).

## CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 4.1. Resultados de la observación

Del total de las seis observaciones de clase realizadas en cuatro se contaba con intérprete y en las dos restantes no. Los resultados obtenidos son los siguientes:

#### Ubicación en el espacio

En esta etiqueta se anotó lo que se observó en relación con el lugar donde se ubicaba el alumno en función del docente.

Todos los alumnos sordos observados se ubicaban enfrente del pizarrón y del maestro; independientemente de si tuvieran intérprete o no; ya que de esta forma tienen mayor control visual de lo que ocurre en la clase en relación con lo que el maestro explica y anota en el pizarrón y en el caso de tener intérprete en esta ubicación observan mejor al intérprete. El docente cuando anota en el pizarrón información lo hace del lado donde está sentado el alumno sordo.

#### Lectura labiofacial

En este apartado se organizó la información observada en relación con lo que los alumnos hacían para leer los labios al maestro, y también lo que el docente hacía para propiciar o no esto.

Los alumnos que tenían intérprete solo se interesaban en verlo a él y al pizarrón; no se preocupaban por observar al maestro. Sin embargo, una alumna que no tenía intérprete ella buscaba la cara del maestro cuando éste salía de su alcance visual. Solo una maestra se observó pendiente de que la alumna la observara y articulaba las palabras de forma más lenta.

#### Flexibilidad en el currículo.

En esta etiqueta se organizó la información en relación con las acciones que el docente realizó para evaluar al alumno.

Los alumnos sordos todos son evaluados en diferentes condiciones; ya sea que el maestro les entrega una guía de estudio (resumen o esquema de lo más relevante de la clase; que es lo que se evaluará) y les aplica un examen distinto a los demás o bien a la hora de aplicar el examen el maestro se los aplica apoyándolos con alguna explicación extra. Así mismo en algunas materias los maestros imparten asesorías de la clase donde les acotan la información a los alumnos y retoman lo más relevante de la clase.

### Comprensión lectora

En este apartado se anotó lo observado en relación con las acciones que realiza el docente al momento de trabajar un texto escrito con los alumnos sordos.

En las clases que se observaron solo tres docentes solicitaron que se leyera un texto, sin embargo, en uno de los casos el docente no anotó la página de la lectura y no había intérprete; los alumnos ni siquiera se enteraron que tenían que leer algo. En las otras dos clases en las que se solicitó lectura sólo en un caso el maestro dio una pequeña introducción a lo que iban a leer y después unas preguntas en relación al texto como retroalimentación; en la otra situación la maestra solicitó la lectura en voz alta, por lo que los alumnos sordos observaron la interpretación de la lectura, en este caso no se puede decir que trabajaron comprensión lectora.

### Organización de la clase

En este apartado se anotó lo que se observó en relación con la organización de la clase por parte del docente y cómo presentan este orden a los alumnos sordos.

En general los docentes inician retomando lo visto en la clase anterior y anotan en el pizarrón el nuevo tema a tratar; sin embargo, algunos sólo anotan eso y no continúan anotando lo demás que se relaciona con el tema que también puede ser relevante para los alumnos. La diferencia cuando hay intérprete es que el alumno sordo le solicita al intérprete que le deletree de nuevo la

información que no está anotada en el pizarrón para poder anotarla él en su cuaderno. En ocasiones ante la falta de notas en el pizarrón se observaba a los alumnos aburridos y distraídos; así como cuando no hay intérprete.

#### Contacto con el alumno

En este apartado se anotó si el docente tiene o intentan tener contacto con el alumno sordo sobre todo en función del tema revisado en la clase.

En general cuando hay intérprete se observa que son pocos los docentes que preguntan al alumno sobre si entendió el contenido y se acercan a ellos. Pero cuando no hay intérprete el maestro se observa que se acerca más al alumno a preguntarle si entendió. También se observó que cuando está el intérprete presente en ocasiones los alumnos prefieren preguntarle a él para que le resuelva la duda. Sin embargo, el intérprete refiere que le hagan la pregunta al maestro, el alumno prefiere no hacerlo. Pero otro grupo de alumnos donde también hay intérprete sí preguntan al maestro dudas con la ayuda de este.

#### Otros varios

En este apartado se anotaron otras acciones generales observadas en los alumnos sordos que resultaron interesantes.

Cuando hay intérprete en la clase los alumnos se observan más atentos e interesados a la clase que cuando no lo hay. Por otra parte, en relación a la organización de la clase, cuando los maestros no borran el pizarrón y empiezan a escribir dejando las notas de la clase anterior en algunos alumnos ocasiona confusión, preguntan qué es lo que van a anotar, etc.

De las observaciones realizadas en los grupos de primero, tercero y quinto semestre donde están los alumnos sordos; se puede decir que la ubicación en el espacio, así como se retomó en el

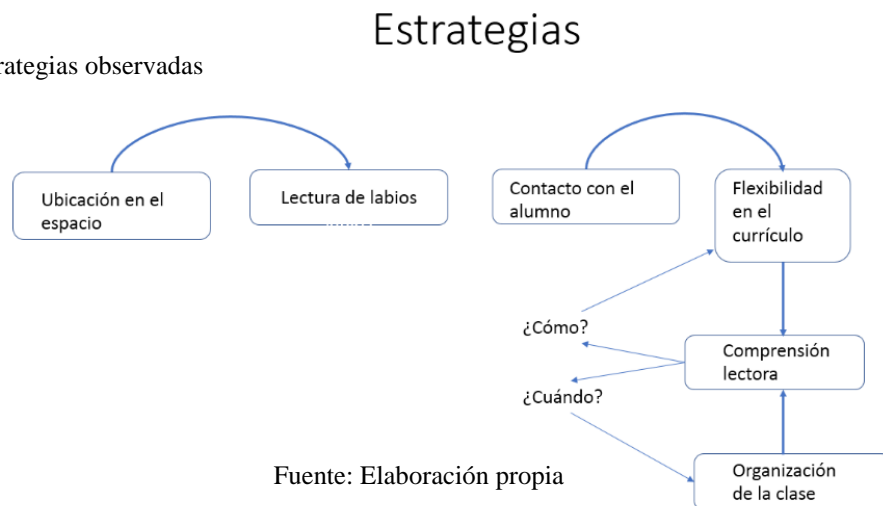
apartado anterior con Valero (1993) y Lissi, Svartholm y González (2012) es importante, ya que todos prefirieron estar enfrente al centro o bien del lado donde está ubicado el intérprete o el maestro; nunca se ubicaron atrás o alguna posición donde se les dificultara la visión al frente. Por otra parte, en el aspecto de la lectura labiofacial se observó con mayor claridad la importancia de las características descritas por Velasco y Pérez (2009) con la alumna que no tenía intérprete de primer semestre; cuando el maestro se alejaba de su alcance visual ella buscaba su cara para estarlo observando. En cuanto a la organización de la clase se observó que los maestros no utilizan apoyos visuales como lo recomiendan Valero (1993), Velasco y Pérez (2009) y Lissi, Svartholm, y González (2012) y Javier y Pérez-Tejero (2014); únicamente utiliza el pizarrón para anotar y sólo un maestro hizo un mapa conceptual, pero sí se observó que el docente al inicio de la clase retoma lo visto en la sesión anterior para iniciar con el nuevo tema, justo como los autores recomiendan; por otra parte en cuanto a anticipar la información sólo una maestra presentó la forma en qué se trabajaría durante la semana y lo que se realizaría en la sesión de clases. En relación con la comprensión lectora, de las clases observadas sólo una cumplió con lo descrito por los autores Valero (1993), Velasco y Pérez (2009) y Lissi, Svartholm, y González (2012) y Javier y Pérez-Tejero (2014); pero no en su totalidad, ya que faltó la parte de verificar que el alumno sordo estuviera comprendiendo la lectura. El contacto que el maestro tiene con el alumno en general es bueno; aunque se pueden decir dos cosas, la primera es que el hecho de que el intérprete esté presente en ocasiones es una barrera para el alumno se acerque al docente pero en otras es una ventaja porque permite se comuniquen mejor; esto quizá sea por el nivel de confianza que transmite el docente al alumno.

## 4.2. Resultados de las entrevistas

Como se mencionó en el apartado anterior, las entrevistas se estructuraron en dos partes la primera consistió en una serie de preguntas relacionadas con las estrategias de enseñanza usadas por los maestros (ubicación en el salón de clases, flexibilidad en el currículo, comprensión lectora y organización de la clase) y la segunda sobre la actitud hacia la diversidad (contacto con el alumno). (Consultar Anexo 1)

Las estrategias presentadas en este documento se relacionan como se muestra en el siguiente esquema.

Esquema 1  
Relación de las Estrategias observadas



La lectura de labios se relaciona directamente con la ubicación; ya que el éxito de la primera depende de la segunda. Si el alumno está ubicado en una posición en la cual puede observar al docente sin impedimento esto ayuda a que el alumno lea los labios del maestro.

La flexibilidad en el currículo se relaciona directamente con el contacto con el alumno y con la comprensión lectora. Si el docente tiene contacto con el alumno conocerá sus características y necesidades educativas lo que llevará al docente a realizar ajustes en el currículo. La comprensión lectora se relaciona con la flexibilidad en el currículo ya que el docente debe realizar un trabajo

distinto al momento de acercarse al alumno sordo a algún texto escrito y así mismo evaluar este trabajo de manera diferente.

La organización de la clase y la comprensión lectora están relacionados ya que es importante determinar durante la clase en qué momento se realizará la actividad. Hay diferencia de la anterior donde se determina cómo se llevará a cabo la actividad de comprensión lectora.

### **Ubicación en el salón de clases**

Los alumnos sordos (AS) entrevistados expresaron sentirse cómodos sentados enfrente de tal forma que el pizarrón, el maestro y el intérprete (en caso de tenerlo), sean visibles. Uno de ellos agregó que es importante estar ahí porque el maestro así puede recordar que en su clase hay un alumno sordo.

“Me siento en el segundo asiento de la fila izquierda del frente del pizarrón, para ver mejor al intérprete y observar al maestro” (AS1)

“Enfrente, porque ahí puedo ver bien el pizarrón y el maestro me puede ver bien a mí y estar pendiente de que soy un alumno sordo, cuando no veo porque el marcador está seco me cambio y me pongo más cerca del pizarrón, es importante estar cerca para ver bien.” (AS3)

### **Lectura labio facial**

Los alumnos explicaron que no entienden lo que dice el maestro al cien por ciento; argumentan que las clases donde les queda más clara la información es en aquellas donde se utiliza Lengua de Señas Mexicana.

“Sí entiendo pero no el 100 por ciento, entiendo el 85 por ciento. Entiendo mejor física y matemáticas ambas maestras también saben lengua de señas” (AS1)

“Cuando está el intérprete entiendo claro; o cuando no está y el maestro sabe señas entiendo también”. (AS3)

“A veces puedo leer los labios un poco pero pues si no hay intérprete me aburro y me pongo a hacer otra cosa. Las clases que mejor entiendo son derecho y sociología porque hay intérprete y los maestros son muy claros al momento de explicar”. (AS4)

## **Flexibilidad en el currículo**

En este rubro se encontró que a todos los alumnos sordos se les adecúa un examen distinto que al del resto de sus pares oyentes y que en ocasiones las tareas y actividades también son diferentes.

Acuerdan que es una medida justa dado que el español no es de su dominio como el resto de los alumnos.

“Los maestros utilizan exámenes que son diferentes a los de nuestros compañeros... tenemos exámenes especiales; siento que es justo porque en los exámenes que me ponen el español es diferente. Si sería igual no sería justo... (AS1)

“Me califican con exámenes a veces con proyectos; es diferente los exámenes que nos ponen a los oyentes y a los sordos”. (AS3)

“Con exámenes trabajos etc ... hacemos exámenes diferentes porque a veces las palabras del español que yo manejo son diferentes.” (AS4)

“Con proyectos, tareas, trabajos y examen que entrego al maestro puntualmente. Todo es igual excepto el examen, eso es diferente porque los sordos aprenden diferente a los oyentes” (AS5)

## **Comprensión lectora**

Los alumnos argumentan que la lectura no la entienden al cien por ciento y se les facilitan cuando utilizan sinónimos o palabras que ya son conocidas para ellos y si son palabras nuevas es bueno que el maestro les explique el concepto. Sin embargo, no todos los maestros los apoyan al momento de leer un texto.

“Entiendo mejor cuando utilizan sinónimos cuando son palabras difíciles. Cuando yo no le entiendo por medio del intérprete me ayudan los maestros a entender mejor los textos, o bien en asesorías pido me ayuden en las palabras que no entiendo”(AS1)

“Más o menos, necesito al intérprete para entender más claro, no siento que me ayuden en eso los maestros”. (AS2)

“A veces no entiendo por completo. Pregunto las palabras que no entiendo para entender mejor el texto. Algunos maestros sí me explican el texto y me piden me esfuerce como la maestra de comunicación pero hay otros maestros como la maestra de publicidad que me dice que yo solo debo de entender el texto y no me ayuda, me deja solo. Me explican las palabras y en general me dicen qué entendí del texto para ver si entendí bien.” (AS3)

“A veces no entiendo por completo, a veces las palabras son nuevas. A veces cuando son historias y ese tipo de textos me quedan más claros. Siento que los maestros me ayudan muy poco con los

textos. Me explican el significado de la palabra que desconozco y me piden me la aprenda de memoria” (AS4)

“Cuando leo un texto a veces lo entiendo pero a veces hay palabras que no conozco . Me ayuda a entender mejor buscar la palabra que no entiendo en internet. No siento que los maestros me ayuden con los textos nada, lo hago yo solo.” (AS5)

### **Organización de la clase**

Los alumnos argumentan que no todos los maestros son organizados en sus clases, expresan a veces sentirse confundidos, como si no llevaran un orden claro en el tema. Incluso les causa confusión el desorden del pizarrón donde anotan primero una cosa u otra. Por otra parte hay maestros que son ordenados en clases y eso les ayuda.

“... excepto la de literatura que siento que no hay orden y en la de comunicación porque siento como si fueran los temas “cortados”” (AS1)

“Me siento bien, aunque a veces siento que es mucho y me confundo. En la clase de física siento que es más claro; pero más o menos” (AS2)

“...Ejemplo la maestra de derecho tiene orden en su clase en el pizarrón anota ordenadamente el tema y es más fácil entender ...Pero ejemplo la maestra de probabilidad no le entiendo escribe en desorden primero un tema luego otra cosa en el pizarrón y a veces no entiendo” (AS3)

“...algunos me confunden...son como “revueltos” en lo que hacen en el pizarrón y explicaciones” (AS5)

### **Contacto con el alumno**

Los alumnos expresan sentirse en confianza con los maestros en clase, sin embargo no con todos se sienten cómodos como para preguntar dudas y en ocasiones reservar sus dudas para las horas o tiempos de asesorías. Con los maestros con los que sienten más confianza es con aquellos con los que les explican y se interesan por si el tema les queda claro.

“Siento confianza con todos pero no pregunto en las clases, pregunto cuando hay hora libre o cuando el maestro está disponible...por ejemplo física, matemáticas e inglés me ayudan más no me dejan solo, hay más contactos con ellos como si fueran más buenos... Me preguntan si entendí y me explican” (AS1)

“Me siento con confianza con algunos maestros ahora más que cuando empecé...con la maestra de matemáticas siento más confianza para preguntar y ella me ayuda y explica mejor” (AS2)

“...con la maestra “María” me siento en confianza...ella me explica es respetuosa, tranquila, paciente y amable para conmigo... Cuando tengo una duda, levanto la mano le hablo y va conmigo a explicarme” (AS5)

## **OTROS**

Se les preguntó sobre otras situaciones que se creían podía ser factores para que la clase no fuera lo suficientemente clara como por ejemplo el hecho de que los docentes no borren el pizarrón e inicien su clase con las notas del maestro anterior en el pizarrón, a tres de los alumnos eso les provoca confusión y a los dos restantes no les causa problema.

“Me siento confundido un poco, mejor que escriban en otra parte” (AS1)

“Para mí no es confuso que dejen ahí la información”. (AS2)

“Se me hace un poco confuso; también cuando escriben letra cursiva no le entiendo y no puedo copiar mejor me quedo pendiente de la explicación”. (AS3)

El último alumno entrevistado comentó al final que es importante que el docente aprenda LSM para que explique mejor a los alumnos sordos.

“Falta que maestros aprendan LSM para explicar con mayor claridad. Cuando hay interprete no es tan clara la información porque tengo que tener atención a dos partes y a veces es confuso...sería mejor que el maestro supiera comunicarse conmigo en LSM, así mi atención estaría en un solo punto” (AS5).

## CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este proyecto se presentaron las estrategias que el docente de preparatoria utiliza en el aula para trabajar con los alumnos sordos y se analizaron considerando el punto de vista del alumno. De acuerdo a esto y considerando la teoría revisada se puede afirmar que el docente se apega al principio de flexibilidad ya que considera las características de sus alumnos sordos, se muestra sensible y flexible al percibir sus necesidades y adapta su forma de trabajo a las mismas, ejemplo de esto es que el maestro anota en el pizarrón según la ubicación del alumno sordo; pero sobre todo al momento de la evaluación, según mencionaron los alumnos en las entrevistas. Esto concuerda con el punto sobre equidad también, ya que como lo mencionan los alumnos “no sería justo” que se les evaluara igual que a los oyentes.

Sin embargo, se puede hablar de equidad solo en ese aspecto de la evaluación, ya que los alumnos sordos no siempre tienen acceso a la información cuando el docente no maneja LSM y no hay intérprete presente en el aula; en este caso la barrera de comunicación predomina y no se puede hablar de equidad.

Otro punto importante es cómo los maestros trabajan los textos y cómo organizan su clase con los alumnos sordos; en general no siguen los puntos que mencionan los autores ni las recomendaciones para trabajar textos según el MEB, por lo que los alumnos mencionan que para ellos las clases no las perciben organizadas ni con un orden lógico.

De acuerdo a las entrevistas realizadas y a las observaciones, el docente busca mejorar su atención a los alumnos con discapacidad auditiva, acercándose al alumno en algunas ocasiones para guiarlo. Sin embargo, no todos los docentes tienen ese interés, como lo mencionan algunos de los alumnos cuando se les preguntó sobre los maestros con que sienten mayor confianza ellos nombran a ciertos maestros, cuando la respuesta tuviera que ser “todos”.

A continuación, se presentan cinco autores con los cuales se comparan los resultados que obtuvieron en sus investigaciones con los de este proyecto.

Gutiérrez, (2016) en su trabajo de tesis, en el capítulo de resultados del análisis interpretativo, estudia la práctica docente partiendo de relatos de maestros y propone a partir de ellos subcategorías; siendo la primera el interés del maestro, la cual se puede relacionar con las siguientes estrategias analizadas en este proyecto: contacto con el alumno, flexibilidad en el currículo, organización de la clase y comprensión lectora. Se relacionan ya que Gutiérrez en este punto hace referencia a cómo el docente decide qué temas abordar, cómo abordarlos, en cuáles poner mayor énfasis etc. partiendo, según menciona, de las necesidades del alumno que el maestro ha identificado. En este proyecto se habló en los resultados de que a partir del contacto con el alumno sordo el docente puede determinar dadas sus características el qué, cómo y cuándo. (Flexibilidad en el currículo, comprensión lectora, organización de la clase).

Muñoz, (2017) en su trabajo analiza la práctica docente inclusiva en base a una serie de competencias inclusivas. Tres de ellas son: el profesor reflexivo, el profesor crea situaciones diversas de enseñanza-aprendizaje y el profesor realiza una evaluación complementaria y sistemática; la autora encontró que sin importar las características de los alumnos cuando se presenta un problema relacionado con la manera en cómo aprenden, los docentes se cuestionan si su práctica es la adecuada lo que los lleva a buscar soluciones incluida la evaluación, aunque en este último punto los docentes del caso analizado observan la evaluación en dos sentidos, el primero es para identificar cómo aprende el estudiante y para observar actitudes hacia la clase para elevar puntaje. Este cambio de estrategias de enseñanzas que se expone en los resultados de Muñoz se relaciona con la estrategia de flexibilidad en el currículo ya que en el presente proyecto se encontró, según los alumnos argumentaron, que el docente adecua exámenes y actividades a ellos dado que su dominio del español es distinto al resto de sus compañeros. Otra competencia que analiza

Muñoz es la del profesor interactúa para favorecer la comunicación, como resultado obtuvo que el docente establece un tipo de comunicación que favorece el aprendizaje significativo y que utilizan para orientación con respecto a su práctica docente, promoviendo la participación de los alumnos. Esta competencia se puede equiparar a la estrategia de contacto con el alumno propuesta en este trabajo donde se encontró que los alumnos sordos no se sienten en confianza con todos los maestros, solo con aquellos que se interesan por si tienen dudas. Una competencia más analizada por Muñoz y equiparable a lo analizado en este proyecto, es la del profesor que planifica los procesos de enseñanza-aprendizaje, la autora encontró en este caso que el docente siempre parte de lo que el alumno ya conoce para llevarlos al siguiente nivel académico. Relacionada a esta competencia en el presente trabajo se analizó la organización de la clase, donde los alumnos expresaron que es confuso para ellos seguir al docente porque no encuentran un orden en lo que plantean en la clase, en este sentido el docente no parte de lo que el alumno conoce.

Aguilar, (2017) en su proyecto encontró como resultado que en un 60% de su muestra los docentes establecen con los alumnos una relación estable para conocerlos e involucrarse en su desarrollo. En el presente proyecto este punto corresponde al de contacto con el alumno en donde se encontró que, desde la perspectiva de los alumnos, no todos los docentes se preocupan por ver si el tema les quedó claro o por establecer un vínculo de confianza. Por otro lado, Aguilar (2017) encontró que en un 86.6% de los casos el docente realiza algún tipo de cambio en su práctica docente al estar con algún alumno que enfrenta BAP, mientras que en este proyecto se encontró que en el caso de estar alumnos sordos el docente es flexible en el currículo sobre todo en el momento de la evaluación.

Flores (2010) analiza varios aspectos de la práctica docente; uno de ellos es *interacción docente-alumno* donde encontró que la relación que se establece entre el profesor y el alumno propicia que el alumno responda favorablemente o no a la clase. En este proyecto encontramos que

*el contacto con el alumno* es importante para que el alumno sordo se sienta en confianza de preguntar dudas al docente sobre la materia.

Ramírez (2008), al igual que en este proyecto, encontró que el docente realiza adecuaciones sobre los contenidos, estrategias y el material didáctico con el que trabaja, así como con las evaluaciones que realiza. Sin embargo, un punto importante a considerar es que además parte de sus estrategias es incluir y promover la participación del padre de familia en la educación del alumno; punto que en este proyecto no se encontró ni en las observaciones de clase ni en lo que los alumnos expresaron.

Los resultados revelan con relación a lo revisado sobre el MGEE que todos los actores de las instituciones donde estén inmersos los alumnos sordos deben implicarse en la educación de estos; además constantemente se debe estar revisando qué es lo que funciona y qué es lo que se puede mejorar para brindarles una mejor educación, así mismo es importante que la institución gestione acciones de formación y actualización para el docente que trabaja con alumnos con discapacidad auditiva. La visión que nos presenta este modelo es una visión global que funciona como un todo que está trabajando perfectamente como un engranaje, de tal forma que todas las piezas en su conjunto deben estar funcionando para que el resultado sea el esperado, el docente es solo una pieza de ese engranaje, el resto de las piezas son los demás actores educativos; de tal forma que es necesario que todos estén en sintonía y al tanto de las acciones que deben realizar. El hecho de que los alumnos expresen que no reciben de todos los docentes la misma atención es un indicador importante y las razones pueden ser varias; pero lo cierto es que esto es una limitante para que el alumno reciba una atención de calidad.

Los centros educativos donde reciben a alumnos sordos deben asumir su compromiso para capacitar a los docentes en varios sentidos; en la LSM para disminuir las barreras de la

comunicación y en el MEB para que los maestros tengan más herramientas para crear mejores ambientes educativos.

Por otra parte, sería interesante investigar cómo trabajan el MEB los centros especializados en atender a alumnos sordos en nivel básico en Hermosillo y otros del país como es el IPPLIAP (Instituto pedagógico para problemas del lenguaje, IAP.) y cuáles son los resultados que obtienen al finalizar su formación en estos centros.

## LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES FINALES

Como toda investigación este proyecto tiene algunas limitaciones que a continuación se señalan, seguidas de recomendaciones para futuras investigaciones.

- La deseabilidad social. Los adolescentes que participaron en este proyecto, aceptaron hacerlo de manera voluntaria; existe la posibilidad de que se hayan sentido obligados a dar respuestas socialmente deseables. Para lo cual se recomienda aplicar una escala de deseabilidad social, o bien, a través de tratamientos estadísticos específicos. Con lo cual se obtendría una métrica que permitiría evaluar con mayor certeza las respuestas de las entrevistas realizadas.
- Elección de la muestra. Dadas las circunstancias descritas en la metodología, los participantes fueron únicamente hombres. Para futuras investigaciones se recomienda la elección de una muestra representativa que refleje con mayor precisión a la población para ello que se incluyan mujeres.

Como recomendaciones:

- Realizar estudios de investigación de tipo experimental donde se les aplique a los docentes un programa de formación que les permita tener acceso a herramientas básicas de comunicación con los sordos y analizar cómo esto incide en su práctica en el trabajo en el aula con los alumnos sordos.
- Realizar trabajos de investigación donde se les aplique un programa de formación a los alumnos sordos para trabajo de español escrito y lectura.
- Realizar un estudio sobre cómo los padres de familia con hijos sordos se relacionan con sus hijos y en específico cómo inciden en el ámbito educativo.

## REFERENCIAS

- Aguilar, A.I. (2017). *La práctica docente como puente de inclusión para alumnos con barreras para el aprendizaje y participación: un estudio de caso en Escuela Secundaria no. 145 en el D.F.* Tesis de licenciatura no publicada, UNAM, Ciudad de México, México.
- Barril, F. C. (2017). La comprensión lectora en el alumnado sordo desde la perspectiva de la Escuela Inclusiva. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (8), 210-211.
- Cárdenas Aguilar T, y Barraza Macías A. (2014). Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México. Páginas 49-50.
- Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora, recuperado el día 17 de enero del 2017 de <http://www.cobachsonora.edu.mx/>
- Congreso del Estado de Sonora. (2016). *Ley de educación para el Estado de Sonora*. Recuperado el día 1 de julio del 2017 en [http://www.congresoson.gob.mx:81/Content/Doc\\_leyes/doc\\_480.pdf](http://www.congresoson.gob.mx:81/Content/Doc_leyes/doc_480.pdf).
- Consejo nacional para el desarrollo y la inclusión de las personas con discapacidad. (2009). *Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012. Por un México incluyente: construyendo alianzas para el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad*. México, DF. Recuperado el 7 de noviembre del 2015 de: [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/issuu/pronaddis\\_2009\\_2012.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/issuu/pronaddis_2009_2012.pdf)
- De la Paz, M. V., & Salucci, M. S. (2009). Elementos de la Cultura Sorda: una base para el currículum intercultural. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8(15), 31-49
- 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. Recuperado el 20 de septiembre del 2018 en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext)
- Domínguez, A. B. (2017). Educación para la inclusión de alumnos sordos.
- Flores, R.R.(2010). *La práctica docente de educación secundaria en el Centro de Estudios Agustiniانو Fray Andrés de Urdaneta*. Tesis de maestría no publicada, UNAM, Ciudad de México, México.
- Gómez, M. R. (2012). Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo: Un nuevo camino hacia la inclusión. *Unirevista. es*, (1), 76-86.
- Gutiérrez, M.D. (2016). *Saberes docentes y pedagógicos desde la práctica docente*. Tesis de maestría no publicada, UNAM, Ciudad de México, México.
- Javier, S. R., & PÉREZ-TEJERO, J. (2014). Estrategias para la inclusión de personas con discapacidad auditiva en educación física. *Revista española de educación física y deportes*, (406), 93-101.

- Ley General de Educación (1993). *Diario oficial de la Federación* (2014, 20 de mayo). México: Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión. Recuperado el 1 de julio del 2019 en : <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/mx/mx146es.pdf>
- Ley Para la Inclusión y Desarrollo de las Personas Con Discapacidad o en Situación de Discapacidad del Estado de Sonora (1999). *Diario oficial de la federación* (13 de junio del 2019). Recuperado el 1 de julio del 2019 en : [http://www.congresoson.gob.mx:81/Content/Doc\\_leyes/doc\\_549.pdf](http://www.congresoson.gob.mx:81/Content/Doc_leyes/doc_549.pdf)
- Lissi, M. R., Svartholm, K., & González, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 299-320. Recuperado el día 11 de abril del 2018 en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000200019&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000200019&script=sci_arttext&tlng=pt)
- López, J.R.(sf). Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes en la educación media superior. Ponencia
- Martínez Domínguez, B. (2011). *Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social*.
- Muñoz, R. (2017). *Práctica docente inclusiva: estudio de caso en educación media superior*. Tesis de licenciatura no publicada, UNAM, Ciudad de México, México.
- Ocampo Rodríguez, M. (2013). Posibilidades de interacción comunicativa entre la cultura sorda y la cultura oyente en el ámbito educativo. Pp16-17. Recuperado el 20 de septiembre del 2018 en [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/226/1/Ocampo\\_Rodriguez\\_Maritzita\\_2004.pdf](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/226/1/Ocampo_Rodriguez_Maritzita_2004.pdf)
- Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Recuperado el 16 de julio del 2016 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. (2004). *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: Valoración y prospectiva*. Recuperado el 10 de noviembre del 2015 de [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/21668/1/declaracion\\_salamanca\\_completo.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/21668/1/declaracion_salamanca_completo.pdf).
- Organización mundial de la salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado el 5 de septiembre del 2015 de: [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/accessible\\_es.pdf?ua=1](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf?ua=1)
- Ramírez, G. E. (2008). *La práctica educativa del docente en la integración de niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular en la primaria: Centro Educativo Patria*. Tesis de licenciatura no publicada, UNAM, Ciudad de México, México.
- Remus, M. R., & Castellón, C. A. Discapacidad auditiva y familia.
- Rojas, N. N., Regalado, O. L., Conteras, P. P., Ocaña, S. O. B., Altamirano, L. L., Castillo, D. M. D & Vargas, O. V. METODOLOGÍA DEL TRABAJO INTELECTUAL.sf. (Pg 87). Consultado el 17 de octubre del 2016 en [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44182621/DOSSIER\\_MTI.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1476759313&Signature=Z0pHo](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44182621/DOSSIER_MTI.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1476759313&Signature=Z0pHo)

[9QrHylWR2YQcAYR%2B0%2FKlus%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMETODOLOGIA DEL TRABAJO INTELECTUAL DOSS.pdf](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5415003&fecha=11/11/2015)

- Salinas Avilés, D. (2010). ¿A cuántos y a quiénes preguntar?: una aproximación al muestreo cuantitativo y cualitativo en investigación social y educacional. *Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile*. Pp 90.
- Secretaría de gobernación.(2015). *Personas con discapacidad, acciones de prevención y condiciones de seguridad en materia de protección civil para su atención y auxilio en situación de emergencia o desastre*.Diario oficial de la federación. Recuperado el 16 de junio del 2016 de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5415003&fecha=11/11/2015](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5415003&fecha=11/11/2015)
- Serrato Almendárez, L. T., & Cedillo, I. G. (2014). Evaluación de un Programa de Intervención para Promover Prácticas Docentes Inclusivas. *Actualidades Investigativas en Educación, 14*(3), 355-381.
- Serrato, S. (2009). La discapacidad auditiva,¿ cómo es el niño sordo. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 1-10.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Pp.28
- Secretaría de educación pública. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México, SEP. Recuperado el 9 de noviembre del 2015 de: <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf>
- Secretaría de educación pública. (2011). *Modelo de atención de los servicios de educación especial*. Recuperado el 25 de mayo del 2016 de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/documentos/MASEE2011.pdf>.
- Secretaría de educación pública. (2012a). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*. Recuperado el 7 de diciembre del 2015 de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/231/P1C231.pdf>.
- Secretaría de educación pública. (2012b). *Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la educación básica, desde el modelo educativo bilingüe-bicultural*. Recuperado el 30 de noviembre del 2015 de [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/6Libro\\_Orientaciones.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/6Libro_Orientaciones.pdf)
- Secretaría de educación pública. (2012c). *Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la educación básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural*. Recuperado el 13 de junio de 2016 de [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/6Libro\\_Orientaciones.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/6Libro_Orientaciones.pdf)
- Secretaría de servicios parlamentarios. (2005). *Ley general de las personas con discapacidad*. Recuperado el 11 de noviembre del 2015 de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lgpd/LGPD\\_abro.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lgpd/LGPD_abro.pdf)
- Toscano, Ú. P., Avalos, M. L., & Delgado, R. M. (2015). Significados y prácticas de mediación orientada a la inclusión en el contexto mexicano. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 3(2), 79-97.

- Tovar, R. M. G. (2013). La inclusión de la persona sorda a la educación superior. *Avances en Supervisión Educativa*, (Revista No.19). p. 13.
- Valero, J. (1993). Los elementos facilitadores de la comprensión oral empleados por el profesor del aula regular con adolescentes sordos. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, (18), 101-114
- Velasco, C. y Pérez, I. (2009). Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), pp . 77-93

**Anexo 1**

<b>Formato de registro de observación de clase</b>	
Fecha: _____	Duración: _____ Semestre: _____ N° _____
<b>Estrategia</b>	<b>Información</b>
<b>Ubicación en el espacio</b>	
<b>Lectura labio-facial</b>	
<b>Flexibilidad en el currículo</b>	
<b>Comprensión lectora</b>	
<b>Organización de la clase</b>	
<b>Contacto con el alumno (no documentada en la tesis)</b>	
<b>Otros</b>	

## Anexo 2

### Entrevistas a los alumnos

#### AS1

**Edad: 16**

**Semestre que cursa: 3**

**Sexo: Masculino**

#### Ubicación en el espacio

¿Dónde te sientas? En el segundo asiento de la fila izquierda del frente del pizarrón

¿Por qué te sientas ahí? Para ver mejor al intérprete y observar al maestro

¿Cómo te sientes sentado ahí? Bien, me gusta, se me hace tranquilo el estar sentado ahí

¿Preferirías sentarte en otra parte? ¿Por qué? No...me gusta ese lugar

Aunque a veces cuando alguien ocupa mi lugar me recorro al tercer asiento

#### Lectura labio-facial

¿Cuándo estás en clases entiendes todo lo que explica el maestro? Sí entiendo pero no el 100 por ciento, entiendo el 85 por ciento.

¿Cuál es la clase que más te queda clara/entiendes?

Física y matemáticas ¿Por qué? Ambas maestras también saben lengua de señas

#### Flexibilidad en el currículo

¿Cómo te califican tus maestros?

Con exámenes que son diferentes a los de nuestros compañeros

¿Esa forma de evaluar sientes que es igual que la que utilizan con el resto de tus compañeros?

Por eso es diferente tenemos exámenes especiales; siento que es justo porque en los exámenes que me ponen el español es diferente. Si sería igual no sería justo

#### Comprensión lectora

¿Cuándo lees un texto lo entiendes? Entiendo la mayoría pero no todo; como el 80 u 85 % entiendo

¿Qué te ayuda a entenderlo mejor? Entiendo mejor cuando utilizan sinónimos cuando son palabras difíciles. ¿Sientes que los maestros en la escuela te ayudan a que entiendas mejor el texto? Sí ¿Qué hacen los maestros para que lo entiendas mejor? Cuando yo no le entiendo por medio del intérprete me ayudan los maestros a entender mejor los textos, o bien en asesorías pido me ayuden en las palabras que no entiendo

## **Organización de la clase**

¿Durante las clases en general cómo te sientes? Bien, en la clase de comunicación es donde siento que no me ayuda la maestra, siempre dice que tengo que resolverlo solo, y en las demás clases todos los maestros me ayudan y me explican ¿Sientes que los maestros son organizados cuando te explican una clase? ¿Por qué? Sí, excepto la de literatura que siento que no hay orden y en la de comunicación como si fueran los temas “cortados”.

## **Contacto con el alumno**

¿Hay maestros con los que te sientas más en confianza para preguntarle dudas o algo? Siento confianza con todos, pero no pregunto en las clases, pregunto cuando hay hora libre o cuando el maestro está disponible

¿Con qué maestro te sientes más en confianza? Física, matemáticas e inglés ¿por qué? me ayudan más no me dejan solo, hay más contacto con ellos como si fueran más buenos ¿Qué hace el maestro para que te sientas en confianza? Me preguntan si entendí y me explican

## **Otro**

¿Cuándo en el pizarrón hay temas de la clase anterior o cosas escritas ahí y llega el maestro a anotar cosas nuevas, qué sientes? Me siento confundido un poco, mejor que escriban en otra parte

¿Cuándo en el salón tus compañeros están haciendo mucho relajo, hacen ruido o están moviendo los mesabancos qué sientes? Me molesta y les digo que se calmen, pero ya no pasa, antes pasaba más, para poner atención les pido.

¿Tienes tutor en clase? Solo en una clase ¿El alumno tutor trabaja contigo ? Sí, una mujer ¿En qué clases? Comunicación ¿El maestro se lo pide o sólo él se acerca o tú se lo pides? Ella, me escribe sentados cerca en el salón, me ayuda a anotar las tareas o le dice a la maestra cuando tengo dudas ¿Cómo te sientes cuando trabajas con el tutor? Me gusta porque me ayuda y me apoya.

AS2

Edad:16

Semestre que cursa: 3

Sexo: Masculino

### **Ubicación en el espacio**

¿Dónde te sientas? Enfrente cerca del intérprete

¿Por qué te sientas ahí? Para ver mejor al intérprete y poder observarlo con claridad

¿Cómo te sientes sentado ahí? Sí me gusta estar sentado enfrente porque veo mejor ¿Preferirías sentarte en otra parte? ¿Por qué? No, porque así veo mejor enfrente por eso me gusta y veo mejor el pizarrón para anotar

### **Lectura labio-facial**

¿Cuándo estás en clases entiendes todo lo que explica el maestro? ¿Cuál es la clase que más te queda clara/entiendes? ¿Por qué?

A veces entiendo más o menos

Entiendo más claro matemáticas no sé por qué...me gusta más

### **Flexibilidad en el currículo**

¿Cómo te califican tus maestros? ¿Esa forma de evaluar sientes que es igual que la que utilizan con el resto de tus compañeros?

Diferente a los oyentes porque a ellos les ponen más material para leer y estudiar y a mi menos

Es diferente, pero es mejor para mí porque así puedo responder mejor

### **Comprensión lectora**

¿Cuándo lees un texto lo entiendes? ¿Qué te ayuda a entenderlo mejor?

Más o menos, necesito al intérprete para entender más claro

¿Sientes que los maestros en la escuela te ayudan a que entiendas mejor el texto? No

¿Qué hacen los maestros para que lo entiendas mejor? No siento que me ayuden en eso

### **Organización de la clase**

¿Durante las clases en general cómo te sientes? ¿Sientes que los maestros son organizados cuando te explican una clase? ¿Por qué?

Me siento bien, aunque a veces siento que es mucho y me confundo

En la clase de física siento que es más claro; pero más o menos

### **Contacto con el alumno**

¿Hay maestros con los que te sientas más en confianza para preguntarle dudas o algo?

Me siento con confianza con algunos maestros ahora más que cuando empecé, antes era tímido

¿Con qué maestro te sientes más en confianza? ¿por qué? ¿Qué hace el maestro para que te sientas en confianza?

Con la maestra de matemáticas siento más confianza para preguntar y ella me ayuda y explica mejor

### **Otro**

¿Cuándo en el pizarrón hay temas de la clase anterior o cosas escritas ahí y llega el maestro a anotar cosas nuevas, qué sientes? Para mí no es confuso que dejen ahí la información

¿Cuándo en el salón tus compañeros están haciendo mucho relajo, hacen ruido o están moviendo los mesabancos qué sientes? A veces me molesta, porque muchos compañeros se acercan y me distraen

¿Tienes tutor en clase? ¿El alumno tutor trabaja contigo? ¿En qué clases? ¿El maestro se lo pide o sólo él se acerca o tú se lo pides? ¿Cómo te sientes cuando trabajas con el tutor?

No tengo ningún tutor

No me interesa tener tutor...así estoy bien

AS3

Edad: 19

Semestre que cursa: 5

Sexo: Masculino

### **Ubicación en el espacio**

¿Dónde te sientas? Enfrente ¿Por qué te sientas ahí? Porque ahí puedo ver bien el pizarrón y el maestro me puede ver bien a mí y estar pendiente de que soy un alumno sordo, cuando no veo porque el marcador está seco me cambio y me pongo más cerca del pizarrón, es importante estar cerca para ver bien.

¿Cómo te sientes sentado ahí? Está bien estar sentado ahí porque veo bien, pero a veces me aburro, pero porque el mesabanco no es cómodo se me hace chico. Sería bueno tener mesabancos más grandes

¿Preferirías sentarte en otra parte? Quisiera sentarme atrás pero no es bueno porque el maestro debe de estar pendiente de mí porque soy sordo y si me siento atrás el maestro se olvida de mí ¿Por qué? nomás

### **Lectura labio-facial**

¿Cuándo estás en clases entiendes todo lo que explica el maestro? Cuando está el intérprete entiendo claro; o cuando no está y el maestro sabe señas entiendo también, pero entiendo más claro cuando estamos trabajando en asesoría y nos explican.

¿Cuál es la clase que más te queda clara/entiendes? De historia ¿Por qué? nos pone ejemplos y nos explica con paciencia muy bien

### **Flexibilidad en el currículo**

¿Cómo te califican tus maestros? ¿Esa forma de evaluar sientes que es igual que la que utilizan con el resto de tus compañeros? Con exámenes a veces con proyectos, es diferente los exámenes que nos ponen a los oyentes y a los sordos.

### **Comprensión lectora**

¿Cuándo lees un texto lo entiendes? A veces no entiendo por completo

¿Qué te ayuda a entenderlo mejor? Pregunto las palabras que no entiendo para entender mejor el texto

¿Sientes que los maestros en la escuela te ayudan a que entiendas mejor el texto? Algunos maestros sí me explican el texto y me piden me esfuerce como la maestra de comunicación, pero hay otros maestros como la maestra de publicidad que me dice que yo solo debo de entender el texto y no me ayuda, me deja solo ¿Qué hacen los maestros para que lo entiendas mejor? Me explican las palabras y en general me preguntan qué entendí del texto para ver si entendí bien

## **Organización de la clase**

¿Durante las clases en general cómo te sientes? ¿Sientes que los maestros son organizados cuando te explican una clase? ¿Por qué?

Pues...por ejemplo la maestra de derecho tiene orden en su clase en el pizarrón anota ordenadamente el tema y es más fácil entender y si además de eso tengo a la interprete en la clase, queda más clara la información y junto con eso la asesoría es perfecto.

Pero ejemplo la maestra de probabilidad no le entiendo escribe en desorden primero un tema luego otra cosa en el pizarrón y a veces no entiendo

## **Contacto con el alumno**

¿Hay maestros con los que te sientas más en confianza para preguntarle dudas o algo?

Con algunos maestros me siento más en confianza para preguntar dudas

¿Con qué maestro te sientes más en confianza? Historia regional, derecho, comunicación, historia universal, también a veces con la maestra Elisa...¿por qué? ¿Qué hace el maestro para que te sientas en confianza? Ellos me explican mis dudas, me dan su opinión y me apoyan para que entienda mejor en los temas de clases

## **Otro**

¿Cuándo en el pizarrón hay temas de la clase anterior o cosas escritas ahí y llega el maestro a anotar cosas nuevas, qué sientes? Se me hace un poco confuso; también cuando escriben letra cursiva no le entiendo y no puedo copiar mejor solo me quedo pendiente de la explicación

¿Cuándo en el salón tus compañeros están haciendo mucho relajo, hacen ruido o están moviendo los mesabancos qué sientes?

Me molesta mucho

¿Tienes tutor en clase? ¿El alumno tutor trabaja contigo? ¿En qué clases? ¿El maestro se lo pide o sólo él se acerca o tú se lo pides? ¿Cómo te sientes cuando trabajas con el tutor?

Sí tengo tutores seis o siete en diferentes materias pero realmente de esos me apoyan dos; no se sientan conmigo en las clases únicamente me apoyan en explicación de tareas o actividades después de clases, en ocasiones por correo me explican.

A veces el maestro le dice al tutor que me ayude explicándome la tarea y nada más. A veces el tutor tiene mala actitud y no me gusta, no me siento bien pero a veces cuando tiene buena actitud...me gusta su apoyo.

AS4

Edad: 18

Semestre que cursa: 5

Sexo: Masculino

### **Ubicación en el espacio**

¿Dónde te sientas? A la mitad enfrente donde tenga buena visibilidad ¿Por qué te sientas ahí? Porque ahí puedo ver mejor el pizarrón y a la intérprete

¿Cómo te sientes sentado ahí? Bien, pero a veces me canso porque es incómodo el mesabanco

¿Preferirías sentarte en otra parte? No...ahí me gusta

¿Por qué? ahí me siento cómodo ahí quiero estar sentado

### **Lectura labio-facial**

¿Cuándo estás en clases entiendes todo lo que explica el maestro? A veces puedo leer los labios un poco pero pues si no hay interprete me aburro y me pongo a hacer otra cosa ¿Cuál es la clase que más te queda clara/entiendes? Derecho y sociología ¿Por qué? hay intérprete y los maestros son muy claros al momento de explicar

### **Flexibilidad en el currículo**

¿Cómo te califican tus maestros? Con exámenes trabajos etc ¿Esa forma de evaluar sientes que es igual que la que utilizan con el resto de tus compañeros? Sí, pero hacemos exámenes diferentes porque a veces las palabras del español que yo manejo son diferentes.

### **Comprensión lectora**

¿Cuándo lees un texto lo entiendes? A veces no entiendo por completo a veces las palabras son nuevas para mí ¿Qué te ayuda a entenderlo mejor? A veces cuando son historias y ese tipo de textos me quedan más claros ¿Sientes que los maestros en la escuela te ayudan a que entiendas mejor el texto? Muy poco ¿Qué hacen los maestros para que lo entiendas mejor? Me explican el significado de la palabra que desconozco y me piden me la aprenda de memoria

### **Organización de la clase**

¿Durante las clases en general cómo te sientes? Bien ¿Sientes que los maestros son organizados cuando te explican una clase? Algunos...por ejemplo la maestra Raya de p y e no era organizada pero la maestra de derecho sí ¿Por qué? la maestra explica bien es clara la de derecho y la otra es floja

### **Contacto con el alumno**

¿Hay maestros con los que te sientas más en confianza para preguntarle dudas o algo? N tengo confianza a ninguno

¿Con qué maestro te sientes más en confianza? por qué? ¿Qué hace el maestro para que te sientas en confianza?

No siento confianza con ninguno de ellos; porque no quiero no me interesa decirles nada ni preguntarles. Antes a los maestros que más les preguntaba al de sociología y al de geografía

## Otro

¿Cuándo en el pizarrón hay temas de la clase anterior o cosas escritas ahí y llega el maestro a anotar cosas nuevas, qué sientes?

Nada... ignoro lo que está ahí

¿Cuándo en el salón tus compañeros están haciendo mucho relajo, hacen ruido o están moviendo los mesabancos qué sientes? Me molesta un poco

¿Tienes tutor en clase? ¿El alumno tutor trabaja contigo? ¿En qué clases? ¿El maestro se lo pide o sólo él se acerca o tú se lo pides? ¿Cómo te sientes cuando trabajas con el tutor?

No tengo tutor pero me ayuda a veces Marisol una compañera, el maestro se lo pide... le entiendo más o menos.

AS5

Edad: 18

Semestre que cursa: 5

Sexo: Masculino

### **Ubicación en el espacio**

¿Dónde te sientas? ¿Por qué te sientas ahí?

Enfrente de maestro en la quinta fila porque me gusta sentarme ahí para poder ver mejor y más claro todo

¿Cómo te sientes sentado ahí? Me siento bien, tranquilo

¿Preferirías sentarte en otra parte? No... ahí me gusta

¿Por qué? ahí me siento cómodo ahí quiero estar sentado

### **Lectura labio-facial**

¿Cuándo estás en clases entiendes todo lo que explica el maestro? A veces entiendo, depende, a veces cuando explican con señas me gustan por ejemplo matemáticas

¿Cuál es la clase que más te queda clara/entiendes? La de probabilidad de estadística ¿Por qué? usa el pizarrón y me interesa esa clase

### **Flexibilidad en el currículo**

¿Cómo te califican tus maestros? Con proyectos, tareas, trabajos y examen que entrego al maestro puntualmente ¿Esa forma de evaluar sientes que es igual que la que utilizan con el resto de tus compañeros? Todo es igual excepto el examen, eso es diferente porque los sordos aprenden diferente a los oyentes

### **Comprensión lectora**

¿Cuándo lees un texto lo entiendes? Sí, aunque a veces hay palabras que no conozco ¿Qué te ayuda a entenderlo mejor? Buscar la palabra que no entiendo en internet ¿Sientes que los maestros en la escuela te ayudan a que entiendas mejor el texto? no... ¿Qué hacen los maestros para que lo entiendas mejor? Nada, lo hago yo solo

### **Organización de la clase**

¿Durante las clases en general cómo te sientes? Me siento bien ¿Sientes que los maestros son organizados cuando te explican una clase? Sí aunque algunos son “Confusos” ¿Por qué? son como “revueltos” en lo que hacen en el pizarrón y explicaciones

### **Contacto con el alumno**

¿Hay maestros con los que te sientas más en confianza para preguntarle dudas o algo? Sí con la maestra Mónica por ejemplo ella me explica.

¿Con qué maestro te sientes más en confianza? Mónica de economía ¿por qué? es respetuosa, tranquila, paciente y amable conmigo ¿Qué hace el maestro para que te sientas en confianza? Cuando tengo una duda, levanto la mano le hablo y va conmigo a explicarme

## Otro

¿Cuándo en el pizarrón hay temas de la clase anterior o cosas escritas ahí y llega el maestro a anotar cosas nuevas, qué sientes?

Es confuso para mi

¿Cuándo en el salón tus compañeros están haciendo mucho relajó, hacen ruido o están moviendo los mesabancos qué sientes? Nada, no me molesta

¿Tienes tutor en clase? sí ¿El alumno tutor trabaja contigo? Sí ¿En qué clases? Derecho, economía, administración ¿El maestro se lo pide o sólo él se acerca o tú se lo pides? El tutor solo y a veces yo ¿Cómo te sientes cuando trabajas con el tutor? Bien, me ayudan bien los tutores.

Comentario que expresó el alumno al final:

Falta que los maestros aprendan LSM para explicar con mayor claridad. Cuando hay interprete no es tan clara la información porque tengo que poner atención a dos partes, al pizarrón y al intérprete y a veces es confuso...sería mejor que el maestro supiera comunicarse conmigo en LSM, así mi atención estaría en un solo punto.