

Cuernavaca Mor., a 10 de Diciembre de 2021
FPSIC/SPOSG/MAEST/2021/528
ASUNTO: Votos Aprobatorios

DR. GABRIEL DORANTES ARGANDAR
COORDINADOR ACADÉMICO
DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T E

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de los votos aprobatorios de la tesis titulada: **“Profundidad de vocabulario para mejorar comprensión y construcción de textos en estudiantes sordos bilingües”** trabajo que presenta la C. **“Sofía Osorio Hinojosa”**, quien cursó la MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA perteneciente a la Facultad de Psicología de la UAEM, en las instalaciones de la Facultad de Psicología.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado.

A T E N T A M E N T E

VOTOS APROBATORIOS			
COMISIÓN REVISORA	APROBADO	CONDICIONADA A QUE SE MODIFIQUEN ALGUNOS ASPECTOS*	SE RECHAZA*
DRA. DENI STINCER GÓMEZ	X		
DR. ULISES DELGADO SÁNCHEZ	X		
DR. ELISEO GUAJARDO RAMOS	X		
MTRA. MAIRA VIANEY HUERTA DE LA O	X		
MTRA. ADRIANA LARA CRUZ	X		

*En estos casos deberá notificar al alumno el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días).

C.c.p.- Archivo



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

MAIRA VIANEY HUERTA DE LA O | Fecha:2021-12-10 14:57:01 | Firmante

fCl/00ZSuyG8M6iHtN0mV5vw8ELIzK/L0sw9aVXKBOPMI435SgJPXTVFXfRK3lC0rFtQIAPurPTZUtMUzK+85mWX8kesKzCQIIQRSF+7b04YLaLq6EHI2x78w8KBThvIs3GC9+aP
oX/a9o1w0zcagqieAtk/C/GFHFZDbosCj66ck7j/ZYql081ZHq/AoFq66CB0tBmv7RLudBRiws8pMYxos04E1K0wOJFeR1nqplzwcj7/ayrfzrxqiOkh4mcr/8JXX9p6qru+o/QsSpB6VJa
D/9MS3vloc43GT1YCKedOwhuXN3pwbE5gqNwd+KrpU41aWe7jYYsGosEQP6zw==

ADRIANA LARA CRUZ | Fecha:2021-12-10 17:37:23 | Firmante

nAvihcqxwBKjAgS7drUlx6vh9ytDW0pLJ8KP2cS0chWcNX3uYwHG/AM/Zb0Eze3NodVgvMbruvZdTSMJUXL0j+qxTLEC//RKRibqzAlpz+B7TB/S4cii9Q8Bj3YcvJTIXcuSK1mrlHN6
1Vjyrpn/w9qB5c0EKButDTGCI5lxzSIgnNjAW5/CZdBCC++BQvgYJ3rQd2SisetMmilPcO5mdcxuWggE5O40u6XUyCFOVht1gpvYFWAGz4wo3CqvP4+WanQdZ/vdjxA2JiSYs++E
ahxJMRXHZ8Mz3Y9XcO3jQ/fHvEI4iLsbAE+vkNzYJ6a6ULUtpQkYMe4xq/jjvQ==

ULISES DELGADO SANCHEZ | Fecha:2021-12-10 18:48:05 | Firmante

qRf4VKS/83gDRlIqeoTNI3/De5En0+dWqaf0Y9G8KyAaSTtx8B5zSYP2YjxM/YuVsgLDhWSiy/Fh06F+Yv+ZV/rxl6zD0xXZVJG5ZEdeEi8GpMjOohhaQkr3e7jz/vWN5256knKMKIO
xO2a3UyBk8zumD7+39fhkVxyAv72uML5WcKymfI0axvvJMfFw1hOckzliB0i2Ter2P/n2DLga8NmNRjliV6ay2Df9oA40DOBSv11Ha9GUZfQqFvMrZA8OrZnO5goWceYj1if+Ocb
NFbFt2BmKlvK/mYoZ7VfxzC9Lt9hgVI9VnUDITE7UjWzm2GQ7InKH5lhKqOvkJYmw==

ELISEO GUAJARDO RAMOS | Fecha:2021-12-10 23:05:41 | Firmante

Lseavp10784klh12J0kyuBoPZoDYNwpWBrl9JAbGujXXDr7pjCsjXvjfnkuF7fgozDxt5/PO0mC5ilsnHFD2AeRUuuQi7OXWQ4LiiZJYJzlekb5gvnjL+LGph1MaHlzf+MBqJWbu/4Sjfbwi
zFTLbkwtgmsElxDJHurl3PBSAVUojKeZIFKfgtcMj90yMuOkLAI52hYDuXisTCZlUu0ufuTq6mvmkNMFBXaLeHMWUvtYlgJJAo45zthu9yXEzEK0D1V8AQ2/xfXlpVQHPte/fa6D3I
GpxKE9zplnRselXJzce5u2ikdaxzwWtmC3sclHtHgDVBBQriYg8Ykdy4A==

DENI STINCER GOMEZ | Fecha:2021-12-11 08:54:18 | Firmante

catyDkccB/Owt4nJJCT2TGFcbihagoNflR4vwe8xBe2gKSX4JytQJVxdnhqehVVV+uECQ77NRntlzGUTdDdo8OyLTBbopihzN4uaVL6XJHAKcQUfEb2ER8eef7+AxGHfUiTelG0
lWoGva2+1KdZeAX12GaWqDmObaLJ8kKh8L45NWQBYw0AhtLMYid4CFVCVKZ508cSzDnB6ZkQsSAmzNmM7ODR6b2JppeiPV32Bcc5StH55dmtLPofctLM6I41ajQoYUOPFI/o
eGH44mmc7XipN8Xbf5DpTP4qUc/CG5Cc/WuAoeH65lJupmmH6ge87McFpv5kk2HVv3UklQ==

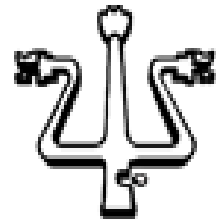
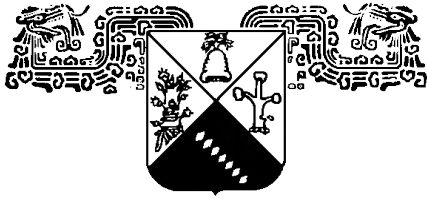
Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



U9HejotOb

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/HLzIL7zraeCGTFh9crhFjE3bsggVloTv>





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

PROFUNDIDAD DE VOCABULARIO PARA MEJORAR COMPRENSIÓN Y

CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES SORDOS BILINGÜES

TESIS

Para obtener el Grado de Maestro (a) en Psicología

PRESENTA

Sofía Osorio Hinojosa

Director de Tesis:

Dra. Deni Stincer Gómez

Comité Tutorial

Dr. Eliseo Guajardo Ramos

Dr. Ulises Delgado Sánchez

Mtra. Maira Vianey Huerta de la O

Mtra. Adriana Lara Cruz

Diciembre 2021

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	12
HIPÓTESIS	12
OBJETIVOS	12
Objetivo General	12
Objetivo Específico	13
MARCO TEÓRICO	13
EDUCACIÓN Y SORDERA	13
Tipos de sordera	14
Breve historia de la educación de estudiantes sordos en México y la actualidad	15
COMPRENSIÓN LECTORA Y CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS; DELIMITACIÓN, SORDERA Y PSICOGÉNESIS	17
Delimitación de la comprensión lectora y construcción de textos	17
Comprensión Lectora	18
Construcción de textos	20
ADQUISICIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS EN LA SORDERA DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA	21
DIFICULTADES DE LA ADQUISICIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS EN SORDOS	22
Dificultad de los alumnos sordos con la lectura	25

Dificultades de los alumnos sordos con la escritura	26
PROFUNDIDAD DE VOCABULARIO Y SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN	
LECTORA Y LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS.....	27
Profundidad y Ampliación	27
Relación de la comprensión lectora y construcción de textos con la profundidad de	
vocabulario.....	27
Consideraciones para el aprendizaje de la lectura y la escritura en la sordera.....	28
Descripción de los principios pedagógicos de la secuencia didáctica	28
MÉTODO	33
DISEÑO.....	33
EVALUACIÓN CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS	34
EVALUACIÓN COMPRENSIÓN LECTORA.....	38
INTERVENCIÓN.....	40
Participantes	42
Muestreo.....	42
PROCEDIMIENTO	42
Propuesta intervención: taller de profundidad de vocabulario para el mejoramiento	
de la comprensión lectora y construcción de textos	42
Conceptos a trabajar	42
Consideraciones éticas.....	45
RESULTADOS	45
Análisis de resultados.....	45

ANÁLISIS CUANTITATIVO	46
ANÁLISIS CUALITATIVO	59
DISCUSIÓN	63
CONCLUSIÓN	64
REFERENCIAS	65
ANEXOS	73

INTRODUCCIÓN

El siguiente estudio presenta el análisis de una intervención realizada en estudiantes Sordos Bilingües (Sordo con mayúscula para denominar a las personas con sordera que pertenece a la Comunidad Sorda y son usuario de Lengua de Señas) de la Preparatoria Diurna #1 de Cuernavaca, Morelos.

En la comunidad de estudiantes Sordos. Se ha observado dificultad para adquirir la Lengua Escrita (LE). Algunas de las dificultades más señaladas en la literatura son la adquisición de amplitud de vocabulario y la morfosintaxis (Zamudio & Ortiz, 2017). Con esto como antecedente, se diseñó e implementó un taller de intervención para los alumnos: contó de 20 sesiones de 50 min de duración cada una y el objetivo general consistió en brindar herramientas para facilitar la comprensión lectora y la construcción de textos de los participantes. La intervención fue llevada a cabo de manera virtual desde un enfoque psicogenético, se recalca y retoma la importancia de la lengua materna de los participantes (la Lengua de Señas Mexicana por sus siglas: LSM) como eje rector del contenido de la intervención para la adquisición de nuevos conocimientos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La sordera afecta la recepción del estímulo sonoro y diferentes esferas sociales, culturales, académicas, laborales y comunicativas de las personas Sordas. Las barreras comunicativas son las más notorias, y si bien no es imposible la comunicación, existe la falta de conocimiento sobre Lengua de Señas entre personas sordas y oyentes. Se considera un aproximado de 300, 000 Sordos signantes en México (WFD&SNAD, 2008). Cabe señalar que no todas las personas Sordas saben Lengua de Señas, hay casos no estimados en donde las personas sordas son privadas de una primera lengua materna (Cruz Marte, 2017). Tampoco hay cifras oficiales

sobre la cantidad de personas oyentes usuarias de LSM; pero se observa que los oyentes que son usuarios de Lengua de Señas son normalmente gente interna al círculo social de la persona Sorda; como los son los Padres de Hijos Sordos o los Hijos Oyentes de Padres Sordos (HOPS) (Cruz-Aldrete, 2019). Es decir, los Sordos normalmente solo pueden comunicarse en Lengua de Señas con otras personas de su círculo, fuera de ellas es menos probable que se genere esta comunicación con personas oyentes.

Por otro lado, muchos sordos no tienen suficientes herramientas para comunicarse de manera escrita, Algunos estudios ya han señalado que los niños con sordera severa o profunda presentan mayor dificultad que los niños oyentes al momento de aprender a leer y a escribir (Albertini, Marschark, & Kinch, 2016).

Existe, también otro factor que se suma a las dificultades y es la adquisición de su idioma natural, la Lengua de Señas. El 90% de los niños Sordos a nivel mundial (Myers, 2000) son hijos de padres oyentes, y quienes por falta de asesoría en sector salud o desde su conocimiento no detectan la sordera hasta algunos meses o inclusive años después (Musselman, 2000). Como consecuencia los niños Sordos utilizan canales de comunicación alternativos, como el gesto, la señalización o el desarrollo de un sistema de señas caseras. Si bien, esto no impide el desarrollo posterior de un sistema lingüístico, el ser expuesto de manera tardía a un lenguaje sistematizado será perjudicial para la apropiación de conceptos abstractos y por ende dificulta la apropiación de otra lengua (Marschark, Learning to read and write. Psychological development of deaf children, 1997). El niño adquiere y forma el lenguaje a partir de ubicar el objeto con la seña para que forme la configuración de la mano (Herrera, 2005) lo que para el Sordo es la seña para el oyente sería la palabra.

En este sentido, se debe considerar al español como una segunda lengua para la comunidad sorda, lengua que posee sus dificultades propias de adquisición (Hickok, Bellugi, & Klima,

2001). A diferencia de los oyentes que aprendemos de manera natural y escaladamente, primero relacionando y representando cada fonema (sonido) a un grafema (letra) y posteriormente creando palabras los Sordos aprenden el español saltando todo ese proceso; ellos aprenden palabras de manera completa sin tener la referencia del fonema y la creación de sus relaciones semánticas se produce directamente con las señas, no con el español (Huerta, 2019). Dicho de otro modo, se adquiere y aprende el español desde las palabras sueltas y desde una manera meramente gráfica. Es decir, para la identificación de la palabra escrita, sólo se cuenta con la imagen de la palabra, no hay relación con un sonido, ni una conciencia fonológica, ni un aprendizaje de la morfosintaxis del español.

Por lo tanto, la adquisición de una segunda lengua, en este caso el español, para la comunidad Sorda tiene un grado de dificultad que va más allá de aprender a escribir e identificar grafemas. La suma de todos los factores anteriores tiene un impacto directo en procesos cognoscitivos de las personas Sordas que influyen en su habilidad para desarrollar la expresión y la comprensión de lengua escrita. Desde un punto de vista académico, la comprensión lectora y la construcción de enunciados o textos, además de ser un puente para la comunicación para Sordos y oyentes, son competencias básicas y esenciales.

Con motivo de ilustrar algunas de las dificultades educativas antes mencionadas, se realizó una pequeña actividad con 23 estudiantes Sordos de 5° y 6° de primaria y 1°, 2° y 3° de secundaria de comprensión lectora. Se les solicitó a los estudiantes que explicaran el contenido de un cuento:

“Érase una vez un león, se encontraba muy tranquilo en la selva cuando un mosquito muy grande decidió hacerle la vida imposible “...” El león rugía de la rabia ante el atrevimiento del mosquito y a pesar de sus intentos por matarlo, el mosquito lo picaba en diferentes partes del cuerpo”

Se observó que los participantes asociaron solamente las palabras conocidas como “león”, “tranquilo”, “selva”, “mosquito”, “vida”, “matarlo”, “cuerpo” y con dicha información generaron una hipótesis general de lo que podría tratar el cuento. Es decir, los estudiantes seleccionan sólo las palabras que conocen y a partir de la unión de estas palabras es como generaron una idea de lo que podría haber tratado la lectura. Los participantes concluían que en general se trataba sobre un león que estaba tranquilo en la selva, vino un mosquito y lo mató. Los participantes omitieron los artículos, los conectivos y el sentido global de los enunciados para limitarse a darse una idea de lo que trató la lectura.

Una posible hipótesis sobre el resultado propone que los estudiantes no conocían la mayoría de las palabras utilizadas en el texto, tanto sustantivos como palabras funciones. No contaban con el léxico del español esperado para alguien de su edad y grado académico comparados con sus pares oyentes.

Otro ejemplo donde se observan dificultades de la adquisición de la LE es en la construcción de oraciones y textos. En otra actividad con los mismos alumnos se les solicitó la creación de dos textos simples, uno texto de tipo narrativo en el cual debían crear un cuento haciendo alusión a una imagen del mercado y otro texto expositivo en donde tendrían que mencionar alguna actividad de su agrado y explicarla. Se observó que los participantes no pudieron generar una estructura en el texto, ni cronológica ni sobre una misma idea, además de que el producto fue redactado prácticamente sin artículos, sin conjunciones, conjugaciones, cohesión entre las palabras y con una gramática *telegráfica*. El texto resultante se componía de algunos artículos, el sustantivo y el adjetivo, a veces con verbos. Construirían oraciones como: “El plátano amarillo”, “Señora manzana roja comprar”.

Bochner y Albertini (1988) realizaron un estudio sobre los procesos de apropiación de información con respecto a las dificultades con las palabras función y con la morfología en

Sordos. En este estudio afirmaron que dichas dificultades suelen persistir en poblaciones adultas, por lo tanto, no atender la problemática conocida supondría un escenario similar al que señalan, una población de adultos Sordos sin consolidar la LE. Adultos sin las competencias comunicativas, laborales, sociales o educativas que presentan y se esperan de sus pares oyentes.

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía en México se estima que hay aproximadamente 500,000 habitantes con discapacidad auditiva, es decir, sordera o hipoacusia (INEGI, 2014). En el estado de Morelos aproximadamente son 100,500 personas quienes presentan discapacidad auditiva y son aproximadamente 13,000 de ellos, quienes viven con sordera bilateral profunda. La educación de esta población inicia en primaria ingresando a un Centro de Atención Múltiple (CAM) y continúa hasta secundaria. Si desean continuar sus estudios, durante la educación media superior deberán integrarse junto con intérpretes a la educación regular con estudiantes oyentes. Los estudiantes Sordos se enfrentan a barreras educativas, comunicativas, cognoscitivas y sociales como resultado del rezago académico generado por la falta de atención a sus necesidades educativas especiales. Es fácil ver en estos escenarios una diferencia significativa en el nivel de comprensión lectora y en la construcción de textos que tienen con los estudiantes oyentes (Russell , 2016). Se supondría que, como espacio educativo inclusivo, el sistema educativo debería brindar un contexto o espacio donde el estudiante Sordo pueda aprender y adquirir nuevos conocimientos a la par de sus compañeros oyentes. Sin embargo, el escenario que se observa es uno donde los estudiantes no cuentan con las mismas competencias que sus pares, y donde los docentes e institutos no están preparados o no cuentan con capacitación a profundidad para trabajar con dicha población (Ortiz, 2018).

Con respecto a la educación superior en el Estado de Morelos Guajardo (2019) señala que en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), donde hasta el momento se encuentran 30 estudiantes universitarios Sordos, presenta dificultades académicas y resalta la diferencia de niveles con sus compañeros oyentes y las dificultades que los estudiantes Sordos

atraviesan en temas de lectura, escritura y su dificultad de apropiación del español como una segunda lengua. También se señala las dificultades para la comunicación del estudiante Sordo con maestros, maestros con alumnos sordos, y entre sus compañeros oyentes. Si bien se halló que los estudiantes no son ignorantes del idioma, no dominan del todo el español y por consecuencia hay una limitación en su interacción social y académica. Se hace énfasis que no es una condición única en la Universidad Autónoma de Morelos, sino que es una problemática mundial que ha tenido rezago en actualización de planes para la inclusión social y educativa (Guajardo, 2019).

Como parte de la propuesta de Modelos de Educación Inclusiva ante las dificultades de apropiación del español como segunda lengua en estudiantes con sordera, la Secretaría de Educación Pública en México (SEP) propone el Modelo de Educación Bilingüe Bicultural (MEBB), brindando atención educativa a alumnos y alumnas con sordera en contextos escolares bilingües. El vehículo de este plan es la enseñanza de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) como lengua materna y natural mientras que el español debe utilizarse como segunda lengua. El principal objetivo del programa es “Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales”, todo esto mediante de la adquisición de su lengua nativa y que por derecho es la LSM. La lengua de señas servirá como base de procesos cognoscitivos bien estructurados para que posteriormente puedan integrar una segunda lengua.

El MEBB (2012) considera que para que el alumno sordo se inicie en el aprendizaje de una segunda lengua es necesario que previamente haya pasado por experiencias significativas en su primera lengua (Macchi & Veinberg, 2005). Por lo tanto, es importante la formalización de una primera lengua para el estudiante. Sin embargo, no siempre es el contexto con el que el estudiante cuenta.

En el área en el área educativa existe está la necesidad de crear planes e intervenciones destinadas a adaptarse y mejorar los métodos de enseñanza para una educación de calidad. En la literatura hemos observado con diferentes autores como Russell (2016), Zamudio y Ortiz (2017) o Sánchez (2001), que uno de los factores que más se repiten en la dificultad de apropiación de la LE es la diferencia en amplitud de vocabulario entre la lengua oral y la lengua de señas, barreras para la apropiación de la comprensión lectora y la construcción de textos. Las intervenciones deben ser creadas considerando las dificultades y facilidades que presentan los estudiantes Sordos, sin dejar a un lado una variable vital, que en este caso es la lengua de señas, el principal vehículo de esta comunidad para nuevos aprendizajes y conceptos. (Figueroa & Rosa Lissi, 2005).

El presente estudio pretende crear una intervención enfocada en la mejoramiento de profundidad de vocabulario a través de estrategias ecológicas para la adquisición de conocimiento en estudiantes Sordos. El desempeño en tareas de evaluación pre y post intervención se calificará evaluando las diferencias y el impacto que este tipo de intervención puede generar en la adquisición de lectura y escritura a través de sus manifestaciones de la comprensión lectora y la construcción de textos.

Se espera que a partir del taller los estudiantes logren usar con mayor frecuencia y con un mejor uso los artículos, conectores, preposiciones e incrementen su léxico o vocabulario como herramienta en la construcción de textos y en la comprensión lectora, con palabras clave y promoviendo el entendimiento de la sintaxis de las oraciones.

Derivado a los planteamientos anteriores, surge la siguiente pregunta:

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿El taller de Profundidad de Vocabulario tendrá impacto favorable en la Comprensión y Construcción de Textos en estudiantes Sordos usuarios de LSM de la Preparatoria Diurna #1 de Cuernavaca, Morelos?

HIPÓTESIS

Hipótesis de Investigación

El taller de profundidad de vocabulario en estudiantes Sordos usuarios de LSM tendrá impacto favorable en la Comprensión y Construcción de Textos en estudiantes Sordos Bilingües.

Hipótesis nula

El taller de Profundidad de Vocabulario no tendrá impacto en la Comprensión Lectora y Construcción de Textos en estudiantes Sordos usuarios de LSM de la Preparatoria Diurna #1 de Cuernavaca, Morelos.

OBJETIVOS

Objetivo General

- Evaluar el impacto del Taller de Profundidad de Vocabulario en la Comprensión Lectora y Construcción de Textos de estudiantes Sordos usuarios de LSM de la Preparatoria Diurna #1 de Cuernavaca, Morelos.

Objetivo Específico

- Identificar el nivel de comprensión lectora y construcción de textos de los estudiantes Sordos Bilingües previo a la intervención.
- Implementar un taller de profundidad de vocabulario que sea favorable para mejorar de la comprensión lectora y la construcción de textos en estudiantes Sordos Bilingües.
- Diseñar un taller de profundidad de vocabulario que sea favorable para mejorar de la comprensión lectora y la construcción de textos en estudiantes Sordos Bilingües.
- Evaluar la efectividad del taller de Profundidad de Vocabulario para mejorar de la comprensión lectora y la construcción de textos en estudiantes Sordos Bilingües.

MARCO TEÓRICO

EDUCACIÓN Y SORDERA

Definición de Sordera

Citando al Consejo Nacional para el desarrollo y la inclusión de las personas con discapacidad (CONADIS) en el (2018) en su glosario de términos menciona que la sordera es:

“La restricción en la función de la pérdida de los sonidos externos (...) Cuando la pérdida auditiva no es funcional para la vida diaria, la adquisición de la lengua oral no se da de manera natural es por ello que utilizan la visión como principal vía de entrada de la información para aprender y para comunicarse, por lo que la lengua natural de las personas con esta condición es la Lengua de Señas Mexicana” (p.11)

La sordera por lo tanto se puede resumir como la incapacidad de recibir o percibir un estímulo auditivo, sin embargo, no es la única condición que afecta a una persona sorda. Al estar aislado de una de las principales vías con la que adquirimos la lengua oral, que no implica

que el sordo no cuente con una habilidad lingüística para la adquisición de un lenguaje, se verá en necesidad de adaptación a un nuevo sistema lingüístico, comunicativo y social.

Un factor importante para la adaptación de la persona sorda en su entorno es el diagnóstico oportuno, que anteriormente llegaba a hacerse de manera tardía. La detección precoz de la sordera puede brindar herramientas para las edades críticas de la adquisición del lenguaje, preparación para el desarrollo verbal natural, uso de otros medios comunicativos etc. (Monsalve González & Nuñez Batalla, 2006). En la actualidad la Secretaría de Salud aplica el Programa de Tamiz Auditivo Neonatal e Intervención Temprana en el 2007 para la detección temprana de discapacidad auditiva en recién nacidos. Esta medida se implementó por la importancia de una detección temprana de la hipoacusia o sordera. Uno de los problemas que desencadena el diagnóstico tardío es el rezago lingüístico, al no generar un lenguaje en edades críticas, y el tener una comunicación precaria, además de diversas dificultades que se van generando afectan a la persona en sus niveles de desarrollo, inclusión de social, comunicativa, académica y laboral

Tipos de sordera

Existen diversos tipos de sordera dependiendo de varios factores, ya sea la etimología de la lesión, el momento de la pérdida auditiva, si ha sido antes de adquirir lengua oral o posterior a su adquisición, o el nivel de pérdida auditiva de la persona. La Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS) hace una división de los tipos de sordera, se puede observar en la Tabla 1 la división que categoriza a partir de; momento de la pérdida auditiva, el nivel de pérdida auditiva y su etimología de daño (Jáudenes & cols, 2010).

Tabla 1

Clasificación de sordera según la Confederación Española de Familias de Personas Sordas (Jáudenes & cols, 2010)

Tipos de sordera	Definición
Según el momento de adquisición:	Sordera prelocutiva: La pérdida auditiva se presenta antes de haberse desarrollado el lenguaje.
	Sordera postlocutiva: La pérdida auditiva se presenta cuando ya se había desarrollado un lenguaje.
Según la localización de la lesión:	De conducción o de transmisión: Cuando se presentan alteraciones en la transmisión del sonido a través del oído externo y medio.
	De percepción o neurosensorial: Son debida a lesiones en el oído interno o a partir de la lesión de una vía nerviosa auditiva.
	Mixta: Debido a una alteración de conducción del sonido en el oído externo y medio y a la lesión de una vía nerviosa auditiva o el oído interno.
Según el grado de pérdida auditiva:	Pérdidas leves: El umbral de audición está situado entre (20 y 40 dB)
	Pérdidas medias: La pérdida auditiva se encuentra entre (41 y 70 dB)
	Pérdidas severas: La pérdida auditiva se sitúa entre los (71 y 90 dB)
	Pérdidas profundas:
	De primer grado: La pérdida auditiva supera los 90 dB y se sitúa entre (91- y 100 db)
	De segundo grado: la pérdida tonal media está entre 101 y 110 db
De tercer grado: la pérdida tonal media está entre 111 y 119 db.	
	Deficiencia auditiva total-cofosis: La pérdida tonal media es de 120 db.

Breve historia de la educación de estudiantes sordos en México y la actualidad

La educación de la comunidad Sorda en México ha pasado por varios momentos y etapas. Desde enfoques de rehabilitación con enfoque oralista a modelos Bilingües Biculturales. Sin embargo, se destacan algunos momentos que han sucedido para la educación para la comunidad Sorda. Podemos encontrar que en México el primer antecedente de una escuela destinada a la atención de la comunidad Sorda fue la Escuela Nacional de Sordomudos (ENS) creada en 1861 por Benito Juárez, en donde se crea un hito importante para la comunidad Sorda, es aquí donde

se da la importancia de la creación de maestros Sordos para los alumnos Sordos, es decir se daba el peso y la profesionalización de un Sordo como educador mediante la LSM y se destacaba la importancia del aprendizaje del español. Sin embargo, a finales del siglo XX la ENS fue cerrada sin motivos claros. Posterior al cierre de la ENS comienza a nivel mundial la corriente de oralizar como propuesta de “normalizar” a la comunidad Sorda, donde la LSM fue para ese entonces un impedimento para la rehabilitación de las personas Sordas en vez de un vehículo natural de aprendizaje. (Cruz Aldrete, 2017)

Posteriormente en 1983 se propuso nuevamente la LSM con el uso de dos libros *Mis primeras señas: Una introducción al Lenguaje Manual* (Arango, García-Lanz, & Jackson, Mis primeras señas, 1983) y *Mis primeras señas II* (Arango, y otros, 1985) donde se destacan la importancia de la adquisición de un lenguaje, ya sea oral o de señas. Es decir, en este momento se observó la dificultad de comunicación que generaban entre los pares Sordos el hecho de no tener una lengua visual y natural. Esto solamente dificultaba la apropiación de otro tipo de aprendizajes que en este caso se buscaba la apropiación del español escrito.

En un último momento y se podría decir que, en la actualidad, la educación para la comunidad Sorda está orientada a un modelo bilingüe intercultural. Se plantea que la LS debe ser el pilar base para la instrucción en el aula (Fridman, 2001). Este modelo en México se retomó como: Modelo Educativo Bilingüe Bicultural (MEBB) afirmando como indispensable y como un derecho humano la educación de la lengua materna según se dicta en el Artículo 8, apartado B, párrafo 7 de la Constitución Política de la Ciudad de México.

Actualmente se sigue insistiendo en la importancia de una lengua materna como principal vía por el cual la persona Sorda se comunica y aprende, prácticamente el modelo MEBB es nuevo y aún se encuentra en proceso de aplicarse de manera uniforme y nacional. La LSM debe

ser considerada dentro y fuera del aula como principal vía para el aprendizaje y la adquisición del español como una segunda lengua.

COMPRENSIÓN LECTORA Y CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS; DELIMITACIÓN, SORDERA Y PSICOGÉNESIS

Delimitación de la comprensión lectora y construcción de textos

Es menester definir a la lectura y a la escritura como procesos totalmente diferentes y que cuentan con una complejidad adquisitiva. No son habilidades superficiales que se aprenden solamente al acudir a la escuela. La lectura y la escritura, aunque parezcan ser procesos que competen únicamente a la lengua oral, desde el punto de vista psicogenética se ha considerado la lengua escrita como otra lengua independiente a la lengua oral. Es decir, la escritura se contempla como una lengua que se caracteriza por sus propias reglas, gramática y evolución y que no siempre tiene que ver con la lengua oral. (redacción, parece que debo terminar una idea). Es por eso que, tanto la lectura como la escritura deben considerarse como procesos complejos y quienes tienen un desarrollo psicogenético en el individuo, el cual debe de pasar por diversas transformaciones para consolidarse. La lectura tiene que ver más que solo la identificación de grafemas o palabras, y por su mismo lado, la escritura es mucho más que solamente la creación de la grafía o copia de la palabra. Es una construcción compleja psicológica y lingüística.

Por su misma complejidad, llegar a solo una definición o a todos los elementos y características que los competen han un reto para quienes estudian los procesos de lectura y escritura. Por lo tanto, a partir de la recopilación en la literatura de diversos autores, se expondrán a continuación algunas de las diferencias conceptuales de la comprensión lectora y la construcción de textos y las características que acompañan a ambos conceptos.

Comprensión Lectora

Para definir la comprensión lectora hay que delimitar en primera instancia qué es la *lectura*. A lo largo de la historia de la pedagogía y la psicología educativa se ha intentado definir la lectura. Sin embargo, varios autores modifican la definición conforme a sus estudios, mientras más se estudia la lectura más se encuentran factores que la convierten en un proceso complejo y con diferentes profundidades de análisis, y no como el simple y superficial concepto de identificar un grafema y convertirlo en un fonema como se menciona al revisar la definición que nos brinda la Real Academia de la Lengua Española (RAE) como “la acción de leer” o “la acción de interpretar un texto” (Real Academia Española, s.f.), este proceso es aún más complicado como se irá revisando.

Se identifica la comprensión lectora como un proceso activo al poseer una serie de operaciones y estrategias mentales para procesar la información que se va recabando del texto. Además de ser constructivo ya que las operaciones y estrategias antes mencionadas permiten la construcción del significado de un texto (Grasser & Tipping, 1998). Se pueden identificar diversos aspectos en el momento de analizar la comprensión lectora de un sujeto, los cuales pueden separarse en (Ramos, 2006):

- Inferencias

Se delimita la inferencia como la capacidad integradora que tiene el sujeto de definir e identificar información que no está explícitamente señalada en el texto (Mckoon & Ratcliff, 1992). Es una construcción que se genera a partir de la información otorgada explícitamente en un texto. Es una parte importante en la comprensión lectora, ya que cuenta con un carácter predictivo (las causalidades y situaciones) y que gracias a éste el lector puede saber la dirección o el motivo del texto (Belichón, Igoa, & Rivière, 1992).

- Conocimiento previo

Se considera como un factor que influye en la comprensión lectora, ya que, para entender un el contexto, es necesario un conocimiento previo que pueda estar organizando la información para darle un orden lógico. Al igual que en situaciones contrarias, si no hay información previa del tema, los conocimientos previos, dan una idea de cómo estructurar la información en situaciones nuevas (Cain, Oakhil, Barnes, & Bryant, 2001).

- Propósito de la lectura

El propósito de la lectura se crea a partir de las representaciones que van construyendo conforme la lectura, es decir, éste se genera en el momento que la persona lee un contenido, se integra la idea principal del texto y extrae el propósito que tiene el mismo. Es un mecanismo importante, ya que con éste la persona se genera una idea de cómo debe interpretar el texto (Solé, 1996).

- Estructuras textuales

Se define como estructura textual al modo de organización que hace el lector con el contenido del texto. Es decir, el lector va a sintetizar la información obtenida del texto y a partir de ésta hará una organización de la información, puede ser una organización cronológica, causal. Ambos se encuentran con facilidad en los textos expositivos y narrativos (Ramos, 2006).

- Comprensión de lectura y aprendizaje

Tomaremos este concepto como el resultado de un proceso final que engloba los anteriores, en donde se implica el aprendizaje de nuevos conocimientos. El lector en este aspecto debe poder enlazar conocimientos previos con los que se retomen en la lectura y los relacione con la información del texto. Se retoma la memoria como un factor importante pero no como decisivo, ya que la memoria solo es capaz de recuperar información superficial, mientras que la comprensión va más allá, donde se implica niveles de representación donde se conecta el

significado explícito del texto con el implícito y con el conocimiento previo del lector (Van Dijk y Kintsch, 1983).

Construcción de textos

De la misma forma que la comprensión lectora es primordial delimitar lo que es la escritura. Se menciona que la escritura es un proceso complejo que inclusive se retoma no como una habilidad sino como una lengua totalmente diferente de la lengua oral. La escritura tiene consigo reglas gramaticales, sintácticas, lógicas que como una lengua oral, tienen que ser adquiridas de manera natural.

Se delimita como “construcción” al referir que un texto es el resultado de un proceso de producción de discurso, como una manifestación concreta de la construcción individual. Es un proceso mediante el cual el sujeto comprende la realidad y construye su significado sobre ella (Domínguez I. , 2006). Por lo tanto, se considera la construcción de textos escritos como un proceso que a partir de un código gráfico (grafema) se construye, se asimila y se desarrolla un individuo para interactuar de manera escrita.

El aprendizaje y la enseñanza de la escritura son proceso que tienen un origen cognitivo, comunicativo y social, donde se reconoce la construcción como componente de la lengua, por lo tanto, debemos considerar que el escribir un texto se pueda delimitar como un proceso de construcción (Rusell , 2016).

En el proceso de construcción de textos, se encuentra en primera instancia la habilidad de escribir el grafema, la habilidad motora pura de producción de palabras, letras etc. Pero para un proceso más complicado donde intervienen otros tipos de aspectos como la gramática, puntuación, coherencia, cohesión etc., es indispensable que se tenga en cuenta todas las habilidades y estructuras internas que necesita dicha actividad para realizarse (Pérez-Díaz,

Cruz-Paz, & Leyva-Ruiz, 2011) . Por lo tanto, es imperativo conocer el cómo aprende la comunidad Sorda dichos procesos, el cómo se adquiere y cuáles son las consideraciones para su aprendizaje.

ADQUISICIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS EN LA SORDERA DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA

En la actualidad se cuenta con diversas investigaciones que describen la adquisición de la comprensión lectora y la construcción de textos desde diferentes perspectivas. Una de ellas es la perspectiva psicogenética, donde se identifican dos procesos en específico para la adquisición del lenguaje escrito; el reconocimiento de palabras y la comprensión. (Dominguez, 2001). El reconocimiento de palabras consta principalmente de la identificación de los símbolos y al léxico interno. Mientras que la comprensión consta de la construcción del texto, el acceso a conocimientos previos y los procesos de autorregulación. Huerta (2019) , quien trabajó con estudiantes Sordos de la UAEM, desde una perspectiva psicogenética genera propuestas de intervención desde un punto de vista epistemológico a la adquisición de la escritura en la comunidad Sorda usuaria de LSM. Propone que la LS es un proceso evolutivo en el que es necesario una intervención temprana y la importancia de una educación bilingüe. Impera que es importante la exposición a la LE de manera informal para brindar estimulación y acercamiento con otra lengua.

DIFICULTADES DE LA ADQUISICIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS EN SORDOS

Si bien se sabe que una de las principales vías para la adquisición del lenguaje es a partir de la vía auditiva, se parte de la idea de que cualquier trastorno de la percepción o sensación auditiva puede afectar el desarrollo lingüístico, comunicativo, cognoscitivo que derivará a problemas en la adaptación en un contexto laboral, social y académico (FIAPAS (Jáudenes, C. et ál.), 2013)

Algunas investigaciones infieren que uno de los causantes de las dificultades en la adquisición de la lectura y de la escritura en los Sordos es la ausencia de *conciencia fonológica*, o la capacidad de identificar la estructura sonora de las palabras e incluso de las pseudopalabras. Luetke-Stalhaman y Nielsen (2003) definen a la conciencia fonológica como la habilidad para decodificar la palabra asociando el grafema con el fonema, esta habilidad consta de segmentar, fundir, eliminar y sustituir los sonidos en las palabras, además de que dichos elementos, si bien son importantes, no son indispensables para desarrollar procesos cognoscitivos como la lectura y la escritura. Se ha demostrado la relación entre la comprensión de la palabra con la conciencia fonológica, se explica que la conciencia sonora de la palabra facilita la comprensión de la palabra como un todo. Se ilustra en una actividad en la que los niños debían escribir palabras conocidas y simples, mientras escribían se encontraron algunos que generaban retroalimentación de la conciencia de la palabra con su relación alfabética y escrita. Desde la retroalimentación auditiva y conciencia fonológica tenían más facilidad para analizar e identificar la escritura de la palabra (Vernon, 2013). Es decir que el aprendizaje de la conciencia fonológica ayuda a la enseñanza y a la adquisición de la LE, sin embargo, en el caso de la sordera no se puede desarrollar esta habilidad. Los estudiantes Sordos deben saltarse esta parte de conciencia de grafema fonema para solamente poder identificar la palabra completa y sin relación con otras estructuras sintácticas o semánticas. Por consecuencia podemos observar

textos producidos por estudiantes Sordos como “telegráficos” sin cohesión o relación con estructuras temporales.

Hay investigaciones como la de Zamudio y Ortiz quienes hallaron dos principales problemas para la adquisición de la lengua escrita (LE); el escaso vocabulario y la morfología de la lengua escrita (morfosintaxis) (Zamudio & Ortiz, 2017).

La investigación anterior nos da una pequeña idea sobre cómo se debe orientar los esfuerzos educativos para la consolidación de la LE. Existen diferencias importantes entre la LS y la LE; en el español hay presencia de artículos, conjugaciones, y muchas más palabras que señas, ortografía y morfosintaxis. Mientras que en la Lengua de Señas Mexicana (LSM) no se utilizan los artículos, no se conjuga, no existen señas para todas las palabras en español y tiene una gramática diferente a la del español: para su uso comunicativo, las diferentes palabras función (artículos, conectores, preposiciones), conjugaciones y expresiones recaen en el uso de gestos específicos, el adecuado orden de las señas y el uso de clasificadores (movimientos articulados con las manos, que designan las características físicas del objeto) para brindar ese significado. (2010). En la mayoría de las lenguas de señas se clasifican algunos parámetros a la configuración, lugar y movimiento; el *queirema* que es la forma o configuración de la mano, el *toponema* el lugar donde se realiza la seña, el *kinema* que es el movimiento que realiza la mano, el *queirotropema* que es la orientación de la palma de la mano, y por último *prosonema* o *gestuno* que es la expresión facial o corporal (Rodríguez, 1992). Por lo tanto, no solamente es importante recalcar la diferencia de cómo un oyente y un Sordo adquiere la LE, sino también las diferencias entre ambas lenguas.

Desde otras investigaciones se ha buscado identificar otros tipos de factores además de los resultantes de la falta de audición. Sánchez (2001) realiza una ardua revisión de autores quienes

investigaron procesos de lectura o escritura en poblaciones Sordas y posteriormente generó un compilado de categorías explicativas de las dificultades en estos procesos:

1. La amplitud de vocabulario
2. El conocimiento de la estructura sintáctica
3. La comprensión del lenguaje figurativo
4. El reconocimiento o identificación de la palabra escrita
5. La comprensión de textos
6. La identificación y asignación de significados a las palabras
7. Los conocimientos sintácticos y pragmáticos
8. Los conocimientos del código fonológico.

Como se puede observar son varios factores que impactan en el proceso de escritura y como consecuencia ha sido muy difícil disminuir este tipo de problemáticas en el ámbito escolar. Aunado a lo anterior, para la educación regular el incluir en sus planteles a alumnos Sordos ha sido un reto, en parte, por la falta de desarrollo y adecuación en atención de planes y estrategias en las aulas, capacitación para profesores y la cantidad de intérpretes en el país, y por otra parte existe el rezago académico y comunicativo con los alumnos. Muchos no cuentan con una lengua de señas consolidada ni con el desarrollo del español escrito o comprensión lectora que pide como competencias educativas los planteles (Martinez, 2017)

Dificultad de los alumnos sordos con la lectura

En la bibliografía encontramos que hay una evidente diferencia entre los estudiantes Sordos con sus pares oyentes (Torres Monreal & Santana Hernández, 2005) y que aproximadamente sólo el 10% de los Sordos llegan a tener una habilidad lectora comparable con los oyentes (1997). En estudios realizados por Domínguez y Alegría (2010) señalan que una característica de las estrategias para la comprensión lectora en alumnos Sordos es la identificación de palabras claves. Mencionan que a partir de esta estrategia es como se compensa la falta de conocimiento morfosintáctico (Dominguez, 2001). Posteriormente Russell (2016) indaga diferentes autores en donde reúne las principales dificultades de los alumnos sordos con la lectura de algunos autores. Dichos autores recalcan que las principales dificultades que tiene el estudiante sordo para la adquisición de la lectura residen en que la comunidad Sorda inicia su aprendizaje con menos conocimiento lingüísticos, cognitivos y del lenguaje hablado que las personas normo-oyentes.

Respecto al léxico, se han encontrado investigaciones donde señalan que si hay una diferencia importante entre Sordos y oyentes. Si bien encuentran que ambos presentan señas o palabras que pueden significar diferentes conceptos, los Sordos tienen menos claros los conceptos cuando el significado dependía de palabras interconectadas, es decir, en oraciones. (McEvoy, Marschark, & Nelson, 1999). En esta investigación se hipotetiza que no tiene que ver con la concepción de la palabra, sino con la actividad lectora y la interconexión de las palabras. Por lo tanto, Marschark et al. (2002) complementan la idea anterior, señalan que la importancia de la comprensión lectora no se encuentra en conocer palabras aisladas, sino el cómo la palabra funciona dentro de la oración.

Otra de las dificultades que se encuentran repetidamente en la literatura, es la sintaxis de oraciones o la morfosintaxis. Para que las personas Sordas puedan comprender de manera

exitosa el significado de la oración, es menester que cuenten con una relación recíproca entre el procesamiento del texto y los conocimientos previos que tienen de las palabras, o palabras función. (Rusell , 2016). Partiendo de que, si hay dificultades en el entendimiento de las palabras función y un reducido léxico o vocabulario, es casi imposible acceder al proceso de lectura.

Dificultades de los alumnos sordos con la escritura

Cuando se busca identificar específicamente cuáles son las dificultades que tienen los estudiantes Sordos con respecto a la escritura, se refiere a que aún existe la necesidad de seguir investigando y revisando (Rusell , 2016). Algunos de dichos estudios sostienen que se han encontrado progresos en algunas cuestiones como lo es la sintaxis y el lenguaje contextual. Sin embargo, no hay un acercamiento a los pares oyentes desde las dimensiones de elaboración de ideas en el texto y la puntuación. (Antia, Reed, & Kreimeyer, 2005)

Con respecto a la correlación del uso de la LS y el dominio de la escritura, Singleton et al. (2004) encontraron que es positiva. Es decir, se enfatiza por medio de esta investigación que mientras mejor manejo tenga de LS es mejor el dominio que se tendrán en la LE y, al contrario, quienes presentaban un bajo nivel de LS contaban con una escritura telegráfica limitada.

Se realizó un estudio donde participaron 69 adolescentes sordos en donde encontrar que, con respecto a la escritura, los alumnos logran transmitir ideas principales o temas, sin embargo, encuentran a su vez un rendimiento bajo en la sintaxis. Dicha investigación nos indica que no hay dificultad de escribir y transmitir una idea o emoción, sin embargo, evidencia las dificultades sobre el vocabulario y la sintaxis (Musselman & Szanto, 1998).

Profundizando en el tema de la sintaxis Gutiérrez Cáceres & Salvador Mata (2010),mencionan -a partir de un análisis en una investigación con alumnos sordos de

secundaria encontró que de entre las mayores dificultades que tienen los alumnos referentes a la escritura, es el buscar la palabra adecuada y posteriormente a la estructuración sintáctica del enunciado o texto y siguiendo las reglas gramaticales correctas. Algunas otras de las dificultades encontradas en esta investigación fue el establecer concordancia entre elementos de las frases, es decir la cohesión entre palabras, el respetar el orden de los elementos de la oración, la conjugación de los verbos y preposiciones.

Todo apunta entonces que las dificultades más frecuentes en la construcción de verbos; la morfosintaxis (el orden de la oración) el uso de preposiciones, conectores, adverbios etc., y la elección de las palabras adecuadas a la oración. A partir de la revisión de las pasadas investigaciones podemos obtener indicadores de los temas a trabajar para trabajar en el taller de intervención.

PROFUNDIDAD DE VOCABULARIO Y SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS

Profundidad y Ampliación

La adquisición de la lectura es un proceso siempre cambiante que evoluciona junto con la adquisición de nuevas palabras para la persona. Es por eso por lo que tiene una relación directa con la comprensión lectora y la construcción de textos.

Relación de la comprensión lectora y construcción de textos con la profundidad de vocabulario

Se ha encontrado en la literatura la importancia que tiene la amplitud de vocabulario al ser un factor importante para el proceso de la comprensión lectora y la construcción de textos. En la comprensión lectora se relaciona con el proceso de predicción lectora y por lo tanto a la comprensión global del texto. Sin embargo, no solamente la amplitud de vocabulario, la

cantidad de palabras que sabe el individuo, tiene un papel tan importante como la profundidad léxica. La profundidad de vocabulario a diferencia de la amplitud, permite al sujeto poder comprender la palabra y explicarla, no solamente tener una idea de la misma (Strasser, Del Río, & Larrain, 2013). Es decir, para la actividad lectora en donde el sujeto no solamente está identificando las palabras una por una, sino que es un proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la interacción e implicación con lenguaje escrito. (González Trujillo, 2005)

Marschark et al. (2002) señalan que las personas Sordas con puntajes altos en el conocimiento de significado de las palabras, o ampliación de vocabulario, tienen una mayor posibilidad de obtener puntajes altos en la comprensión lectora. Es decir, sostienen que el tener conocimiento del vocabulario, tiene una relación positiva en cuanto al entendimiento de enunciados o textos. Que, como bien se mencionó anteriormente, el conocer la palabra no te hace acreedor de conocer el enunciado, pero si es un apoyo al momento de estructurar el sentido de la oración.

Consideraciones para el aprendizaje de la lectura y la escritura en la sordera

Como se revisó anteriormente en las investigaciones que se han hecho en la adquisición de la lectura y la escritura en la Sordera, se retoma la postura que la educación para la comunidad Sorda debe partir del aprendizaje desde su lengua natural que es la Lengua de Señas como punto de partida de la apropiación de otro tipo de aprendizajes, esto desde un punto de vista Bilingüista y que hemos observado ha sido el método con mayor eficacia en la apropiación de un segundo idioma.

Descripción de los principios pedagógicos de la secuencia didáctica

Como se ha descrito anteriormente se retomará la influencia de una red semántica como lo es la profundidad de vocabulario como pilar para la apropiación de procesos de comprensión

lectora y construcción de textos. Es necesaria la creación de estrategias que enfatizan el contexto como variable importante, ya que es donde se hará un uso social y no un aprendizaje aislado y artificial (Marschark, Lang, & Albertini, 2002).

Otro tipo de estrategias que se han encontrado en escuelas como en la Universidad de Gallaudet¹ para trabajar la lectura y la escritura en sordos es trabajar con el vocabulario y la información del texto, y sobre el significado que éste pueda arrojar. Se ha encontrado que el trabajar con significados y su función en los enunciados o textos han sido beneficiosos para los estudiantes Sordos (Fox, 1994). Se ha encontrado en investigaciones en Chile con González e Ibáñez (2018) quienes hicieron una investigación sobre la apropiación del inglés en estudiantes Sordos mediante el uso de recursos visuales. Sus resultados finales demostraron que el tener apoyo visual y el uso de Lengua de Señas Chilena generó que los estudiantes tuviesen una mayor facilidad de apropiación de una lengua escrita, que en este caso fue el inglés

La idea principal de esta intervención es la crear una unión entre el significado de la LS y el español escrito para apropiarse de los diferentes significados que contiene la lengua oral, sumados a estos esfuerzos los factores anteriores sobre el trabajo con apoyos visuales y el trabajo estrecho con un intérprete de LSM como puente de comunicación. En la Figura 1 se ejemplifica como se puede representar de manera simplificada los conceptos en estudiantes Sordos.

¹ La universidad de Gallaudet es una institución privada que se dedica a la educación de Sordos y personas con discapacidad auditiva. Es oficialmente Bilingüe ya que utiliza la Lengua de Señas Americana (ASL-American Sign Language) y el inglés escrito.

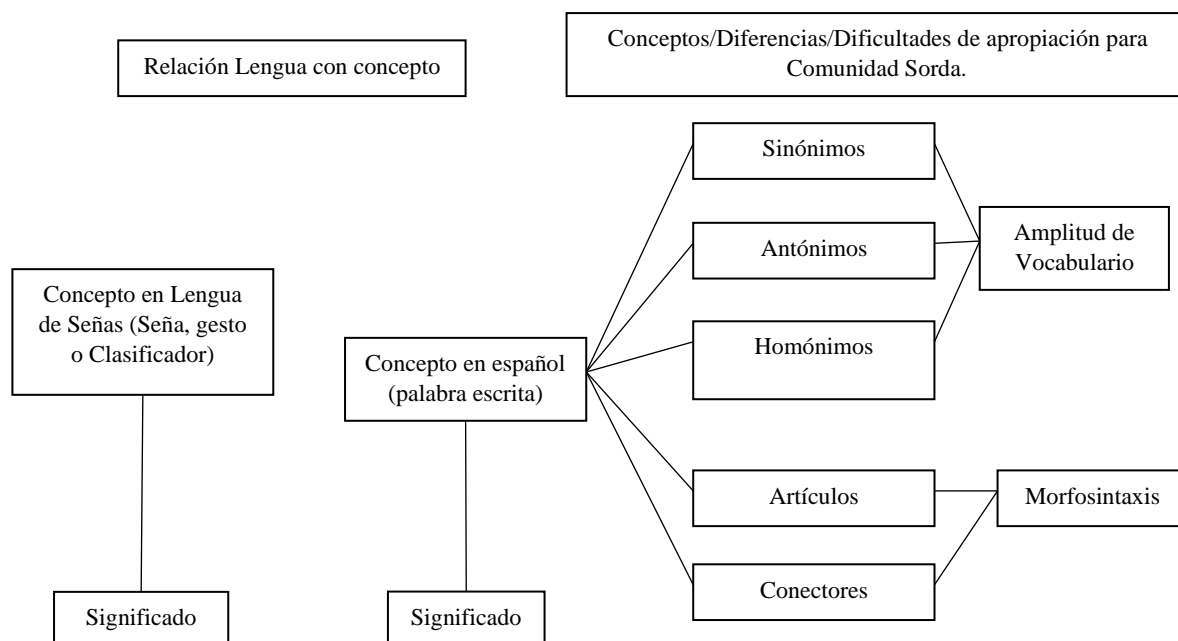


Figura 1.

Podemos observar a partir de la literatura encontrada, los estudiantes Sordos separan la LS y la LE, en este caso el español, como dos lenguas totalmente diferentes. El MEBB de la SEP que revisamos anteriormente propone la enseñanza del español como un segundo idioma a partir de la LS. Es decir, que la LS sea el vehículo para unir los conceptos de la LE y los conceptos de la LS. Un esquema representado en la siguiente figura.

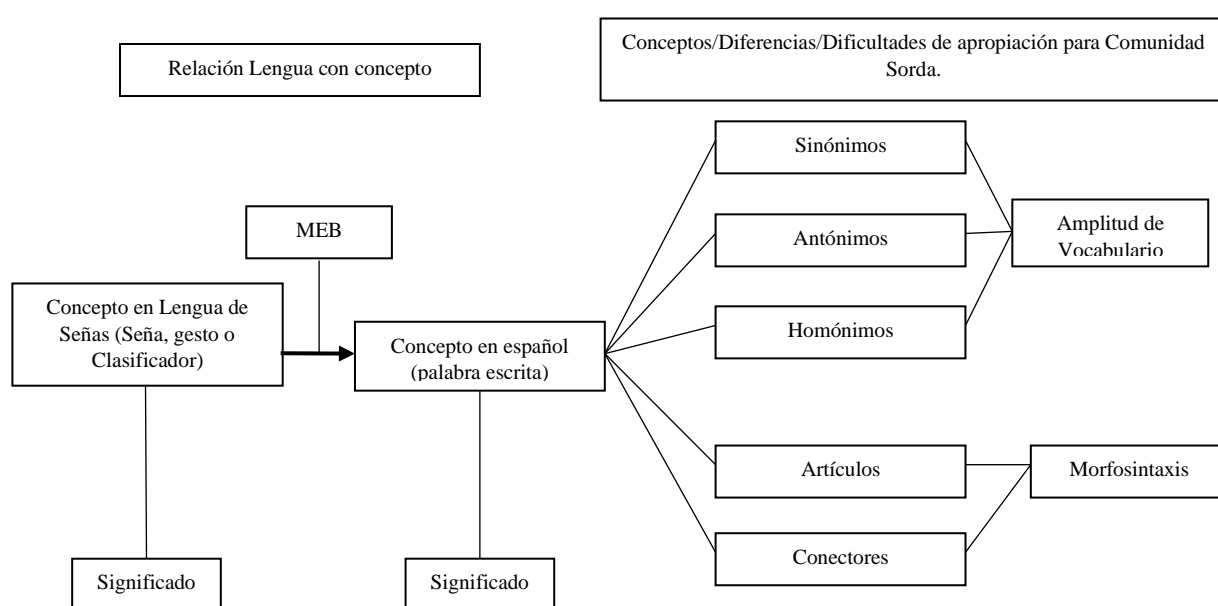


Figura 2.

Se puede observar que ya hay un puente que une ambos conceptos para la apropiación de los conceptos en la LE y a su vez distintas características como los artículos, conjugación de los verbos, conectores, sinónimos, antónimos, homógrafos etc. Sin embargo, aún se observa que hay dos Significados para cada concepto. La siguiente Intervención propone junto con la ayuda del MEBB (en donde se prioriza el aprendizaje de una segunda lengua (L2) mediante una primera lengua o la lengua natural (L1) para la comunidad Sorda que es la LS). Por lo tanto, una ejemplificación de la intervención en un esquema quedaría del siguiente modo:

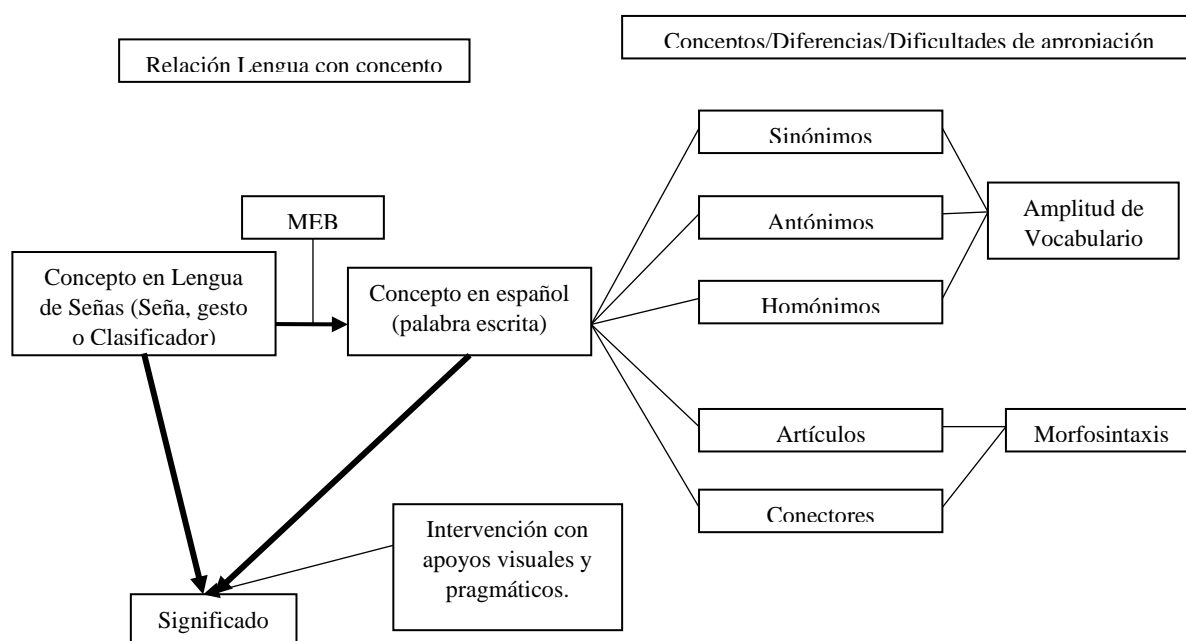


Figura 3.

Ya en este momento se espera que no haya un significado diferente entre los conceptos de la LS y la lengua escrita. El método de esta conexión es que en un primer momento se enseñe el concepto en español mediante la LS, que se logre identificar a través de su lengua natural. Posteriormente la intervención pretende la enseñanza de varios conceptos como lo son los sinónimos, homógrafos, antónimos, conjugaciones de los verbos etc., mediante dinámicas con

apoyos visuales, ejemplos pragmáticos, ejemplos de la vida cotidiana para que posteriormente se logren unificar para que la lengua escrita pueda adquirirse de manera natural.

La intervención se plantea desde una postura psicogenética, ecológica y natural para los estudiantes, y así no haya una relación artificial entre ambas lenguas. De igual manera la principal vía por la cual se plantea la exposición de los nuevos conceptos es a través de la vista. Se ha observado que los estudiantes Sordos tienen mayor facilidad para trabajar con dinámicas que impliquen estímulos visuales. Además de usar la LS como vía principal por el cual se expondrán dichos conceptos.

Un ejemplo de trabajo con homógrafos y la comprensión lectora es el exponer en una pizarra blanca las siguientes oraciones “En el banco puedes depositar dinero”, “Ella pintó el banco de la cocina”, “En el mar existen muchos bancos de peces”. Se muestran dichos enunciados al mismo tiempo en un pizarrón para después de uno en uno ir desglosando la importancia del enunciado como una unidad, entendiéndola como un todo y no de palabra en palabra, además de exponer a los estudiantes a las palabras de manera visual y explicarlas en LS. En dicho ejemplo a su vez se trata de ejemplificar de manera natural los diversos significados que puede contener una palabra y ampliar vocabulario. Al final estaremos realizando el siguiente ejercicio:

1. Exposición visual de las palabras en oraciones.
2. Interpretación de cada oración a LSM.
3. Profundidad de Vocabulario (Unión semántica de varias palabras y amplitud de vocabulario)
4. Relación de distintos significados de la lengua escrita con la LSM.
5. Uso de ejemplos ecológicos (usar oraciones que podrían usarse en su contexto)

Otro ejemplo es con ejercicios en el uso de preposiciones o artículos, se trata ejercicios para completar un enunciado con diferentes artículos y observar cómo cambia el significado de la oración con una sola palabra que se cambie. “Ella puso el café _____ la mesa”

MÉTODO

DISEÑO

El presente trabajo corresponde con un estudio transversal. Mediante un muestreo no probabilístico se logró la participación de 3 estudiantes de la preparatoria diurna No.1 El estudio se llevó a cabo de febrero hasta noviembre del 2020. Se contactó a la institución al ser dependiente de la UAEM. En conjunto con el Psicólogo encargado de los estudiantes se incorporó el taller a un espacio que ya había sido destinado para regularización del español con los estudiantes Sordos. Con el apoyo de un Intérprete de Lengua de Señas Mexicana (ILSM) se les informó a los estudiantes mediante un Asentimiento Informado sobre el contenido y objetivos del taller, además de su autorización del uso de la información obtenida. A la par se les hizo llegar a los padres y tutores de familia un Consentimiento Informado el cual se regresó firmado. Se destinó por lo tanto una hora dentro del horario escolar que no afectara a los estudiantes en sus clases diarias.

Una desventaja con la que se tiene actualmente para la creación de propuestas en la educación para la comunidad Sorda, es la carencia de instrumentos estandarizados o validados. Mayoritariamente los instrumentos con los que se cuenta son para población normo-oyente y éstos no son válidos para su aplicación con Sordos. Por lo tanto, para la evaluación de escritura y lectura ha sido una desventaja el no contar con un instrumento validado y/o contextualizado a comunidad Sorda mexicana que indique el nivel adquisitivo que presentan los estudiantes Sordos. Sin embargo, a partir de investigaciones como las de Herrera y Chacón (2016) se

propusieron rúbricas para calificar la construcción y comprensión de textos en personas Sordas y Bilingües.

Para constatar la eficacia de la intervención se utilizará un diseño pre y post de corte mixto, que contempla análisis cualitativo y cuantitativo, el análisis se llevará a cabo con análisis de contenido y la comparación de las muestras en un tiempo pre y post a la intervención.

Ya generado el primer contacto con la institución, la explicación de la intervención y la firma de un consentimiento informado de cada participante, se planea el siguiente procedimiento que consta de tres tiempos; Evaluación inicial, Intervención y Evaluación Final.

Por motivos de la pandemia, todos los talleres impartidos fueron de manera virtual usando la plataforma Zoom.

Tiempo I (T1): Evaluación Inicial

En un primer momento se llevará a cabo la evaluación previa a la intervención para identificar el nivel de comprensión y de construcción de textos en el que se encuentran los estudiantes Sordos. (M1)

EVALUACIÓN CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS

Para la evaluación del contenido de ambos textos se retoma un estudio de Herrera, Chacón y Saavedra (2016) quienes crean una rúbrica específicamente para evaluar la escritura de estudiantes Sordos. En su rúbrica se seleccionan los siguientes criterios:

1. Adecuación Comunicativa: implica que los estudiantes son capaces de ajustarse al tema y al propósito requerido.
2. Coherencia: referida al sentido global de la producción, la relación entre ideas y la coherencia temática.

3. Cohesión: referida al nivel sintáctico de las producciones, conexión entre las ideas y uso de conectores.
4. Estructura Textual: que implica ajustarse al tipo de texto que se desea escribir, incluyendo los elementos propios de cada tipo de texto: carta, noticia, etc.
5. Gramática: que implica concordancia entre la frase nominal y frase verbal evidenciada en las desinencias verbales y concordancias de género y número.
6. Ortografía: referida a escribir palabras según las normas de la lengua española.
7. Puntuación: referida al uso correcto de mayúscula y signos de puntuación

En la evaluación se eligen dos tipos de textos; Narrativo y Expositivo. Dichos textos cuentan con las siguientes características:

El texto narrativo, como bien dice su nombre, narra historias, anécdotas, hechos o cuentos. Tiene como finalidad ser una forma de expresar sucesos en el que se presentan personajes, acciones, tiempos, adjetivos, sustantivos etc. Es una forma de comunicarse que tiene componentes determinados en donde ocurre la siguiente secuencia (UNAM-Siglo XXI, 2010)

- Situación Inicial: Puede ser llamado también como planteamiento. Es el encargado de explicar implícitamente o explícitamente el contexto donde sucederá la narración.
- Transformación de la situación inicial: Es la parte donde normalmente se complica la narración, o donde hay un hecho importante.
- Situación Final: Es el cierre del texto, donde normalmente se da una conclusión como el “después” de los sucesos.

Texto Expositivo

El texto expositivo tiene como propósito el mostrar a detalle algún tema en específico, ya sea respuesta a preguntas, analizar algún fenómeno, describir etc. (Álvarez & Ramírez Bravo, 2010). A diferencia del texto narrativo, no cuenta con una estructura específica, sin embargo, no quiere decir que no tenga un orden. Se pretende que un texto expositivo pueda compartir una idea y el darla a entender. Permite al usuario la libertad de usar un formato libre, sin dejar de ofrecer un texto entendible y con argumentos para explicar el tema.

Rúbrica para construcción de Textos:

DIMENSION	CALIFICACIÓN
COHERENCIA	0 No se observa un sentido global, son recurrentes las digresiones temáticas y las ideas principales no se explicitan de manera clara o no hay suficiente escritura para evaluar.
	1 Se observan dificultades para lograr un sentido global del texto, no todas las ideas del texto se entrelazan, presentando digresiones temáticas. Las ideas principales se presentan con dificultad.
	2 Se observa un sentido global del texto en las relaciones de las ideas del texto, a pesar de las digresiones temáticas. Se identifican las ideas principales.
	3 Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, sin digresiones temáticas. Se identifican las ideas principales del texto.
COHESION	0 No se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones. Ausencia de conectores. O el escrito no es suficiente para ser evaluado
	1 Se observan relaciones sintácticas con uso inadecuado de conectores entre palabras y oraciones.
	2 Se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones a pesar de la falta de conectores entre ellas.
	3 Se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones a partir del uso adecuado de conectores (conjunciones, preposiciones, conectores).

ESTRUCTURA TEXTUAL	0	Ausencia de estructuras propias del tipo de texto evaluado, no se presenta una estructura convencional del tipo de texto evaluado o el escrito no es suficiente para ser evaluado
	1	Ausencia de la mayoría de las partes o no están bien definidas, se evidencian dificultades para presentar la estructura convencional del tipo de texto evaluado.
	2	Están todas las partes y no están bien definidas, pero se cumple la función comunicativa presentando la estructura convencional del tipo de texto evaluado.
	3	Están todas las partes definidas, se cumple la función comunicativa presentando la estructura convencional del tipo de texto evaluado.
GRAMÁTICA	0	No se presenta ningún tipo de concordancia o el escrito no es suficiente para ser evaluado.
	1	Se observan faltas de concordancia que impiden la comprensión del texto.
	2	Se observan faltas de concordancia, sin embargo, esto no afecta la comprensión.
	3	Se observa concordancia en los tiempos verbales, el género y el número, entre el sujeto y el predicado cuando el texto lo requiera y en el uso de artículos.
ORTOGRAFÍA	0	No sigue las normas ortográficas acordes a su nivel.
	1	Hay faltas ortográficas que alteran la lectura o comprensión del mensaje.
	2	Hay faltas ortográficas, pero no alteran la comprensión del mensaje.
	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
PUNTUACIÓN	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.
	1	Comienza con mayúscula o acaba con punto final o utiliza coma para enumerar.
	2	Comienza con mayúscula y acaba con punto final y utiliza coma para enumerar.
	3	Comienza con mayúscula y acaba con punto final; utiliza coma para enumerar y punto seguido o aparte en el caso de desarrollar producciones que lo ameriten

ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN COMUNICATIVA	0	No se ajusta al tema ni al propósito, la información no es clara o no hay suficiente escritura para evaluarlo.
	1	Se ajusta solo al tema o solo al propósito sin mayor desarrollo, se presentan dificultades para identificar la intención comunicativa.
	2	Se ajusta al tema y al propósito parcialmente, no integra emisor o receptor (cuando es necesario) y se logra identificar la intención comunicativa.
	3	Se ajusta al tema y al propósito comunicativo, integrando emisor y receptor (cuando es necesario) y se logra identificar la intención comunicativa de manera clara.

EVALUACIÓN COMPRENSIÓN LECTORA

Para la evaluación de comprensión lectora, se retomó los aspectos que propone Ramos (2006) para la evaluación de la comprensión lectora para facilitar la evaluación de los ejercicios como una Rúbrica a calificar. Es importante aclarar que el tipo de evaluación a hacerse es meramente cualitativo, al no ser validada en una población Sorda. Se trata de preguntas específicamente diseñadas para recabar información de los aspectos antes mencionadas. Los puntajes se usarán para tener información y tratar de hacer una comparativa a la rúbrica de Herrera (2016).

El texto propuesto a evaluar es un texto de nivel A1 de español para extranjeros según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Rúbrica para la evaluación de comprensión lectora:

DIMENSION	CALIFICACION
-----------	--------------

Inferencias	0	No se observa inferencia alguna. No comprende las cuestiones implícitas del contenido.
	1	Se observan dificultades para acceder al contenido implícito del contenido.
	2	Se pueden inferir ideas principales, pero en relación concreta al texto y no por reflexión.
	3	Se observa que se infiere contenido no expuesto en el texto y realiza conjeturas que no necesariamente están explícitas en el texto, pero tienen coherencia con el contenido.
Conocimiento previo	0	No cuenta con conocimiento previo sobre la temática por lo que no entiende lo que está leyendo.
	1	Se observa que entiende con dificultad la temática del texto.
	2	Se observa que entiende la temática del texto, pero de manera superficial.
	3	Se observa la capacidad de dar una lógica al texto a partir de conocimiento previo en el tema.
Propósito de la lectura	0	No identifica el propósito del texto ni el uso que se le puede atribuir.
	1	Identifica vagamente el tipo de texto y no puede relacionarlo con algún uso.
	2	Identifica el tipo de texto y se le es difícil relacionarlo con un uso en específico.
	3	Se observa que se identifica el propósito del texto, como también el uso que pueda desenvolver en un contexto.
Estructuras textuales	0	No se observa una estructura lógica. No detecta temporalidades como tampoco una reacción lógica a suceder después de cada acción.
	1	Se puede identificar con dificultad una estructura en el texto. Sin embargo, es muy pobre o carente de cronología o de secuencia.
	2	Se puede observar una secuencia en la lógica en el contenido y una temporalidad superficial o simple.
	3	Se observa una estructura lógica en la lectura. Hay cronología y hay una lógica en las consecuencias de las acciones en el texto.
	0	No se comprende el texto y no cuenta con ninguna información relevante que haya sido de ayuda para nuevos conocimientos.

Comprensión de lectura y aprendizaje	1	Se identifica la idea principal pero superficial o vaga del texto y no hay un aprendizaje nuevo que se genere por éste.
	2	Se identifica la idea principal del texto, sin embargo, es difícil darle estructura propia. Hay un aprendizaje vago o superficial.
	3	Se observa que se entendió el texto, además de que es capaz de reproducirla a sus palabras, además de que hay conocimientos nuevos de dicho texto.

INTERVENCIÓN

Se implementarán las sesiones de la intervención.

Número y objetivo de las sesiones

- 5 sesiones artículos, conectores, preposiciones
 - Exposición de artículos en oraciones naturales.
 - Comprensión de oraciones enfatizando en los artículos
 - Creación de textos enfatizando el uso de artículos.
 - Estudiante incluya una lectura global del enunciado identificando los artículos, conectores y proposiciones y no solamente seleccione palabras por separado.
 - Estudiante identifique cuando y qué artículo, conector o proposición usar cuando cree un texto.
- 5 sesiones Campos semánticos.
 - Exposición de diferentes campos semánticos.
 - Comprensión de oraciones con diferentes campos semánticos
 - Creación de textos enfatizando el uso un campo semántico.
 - El estudiante pueda disponer de más campos semánticos y así más vocabulario al momento de crear un texto.

- El estudiante pueda comprender la oración identificando más palabras a partir de la adquisición de más campos semánticos.
- 5 sesiones homónimos
 - Exposición de homógrafos en oraciones naturales.
 - Comprensión de oraciones enfatizando en homógrafos
 - Creación de textos enfatizando el uso de homógrafos.
 - El estudiante pueda usar más variedad de palabras cuando cree un texto.
 - El estudiante pueda comprender de mejor manera textos con palabras que puedan tener diversos significados.
- 5 sesiones sinónimos y antónimos
 - Exposición de antónimos y sinónimos en oraciones naturales.
 - Identificación de antónimos y de sinónimos en oraciones naturales.
 - Comprensión de oraciones enfatizando en antónimos y sinónimos.
 - Creación de textos enfatizando el uso de antónimos y sinónimos.
 - El estudiante pueda usar más variedad de palabras cuando cree un texto.
 - El estudiante pueda comprender de mejor manera textos con palabras que puedan ser similares o contrarias a otras.

TIEMPO II (T2): Evaluación final

En un último momento de evaluación, se medirá finalizando la intervención (M2).

Se compararán las dos mediciones para observar y analizar las diferencias significativas generadas a partir del taller.

Por último, se generarán las conclusiones y discusiones sobre los resultados obtenidos y las limitaciones y recomendaciones.

Participantes

Participaron 3 estudiantes sordos usuarios de LSM de la Preparatoria #1

Muestreo

No probabilístico y por conveniencia.

PROCEDIMIENTO

Propuesta intervención: taller de profundidad de vocabulario para el mejoramiento de la comprensión lectora y construcción de textos

Conceptos a trabajar

Se ha referido anteriormente que el tipo de vocabulario al que tienen dificultades de adquirir los estudiantes Sordos son normalmente: Artículos, conectores, preposiciones, sinónimos, antónimos, homógrafos y a la conjugación de las oraciones (Amplitud de vocabulario y morfosintaxis). Por lo tanto, en esta intervención las sesiones serán dirigidas a estos conceptos en diferentes momentos y con diferentes técnicas para una óptima apropiación.

ARTÍCULOS, CONECTORES Y PREPOSICIONES.

TABLA 2

Tabla de Contenidos y elementos de “Artículos, conectores y preposiciones”

Artículos	Definidos	el, la, los, las
	Indefinidos	un, una, unos, unas
Conectores	Adición	Además, Al mismo tiempo, Aparte de ello, Aparte de eso, Así mismo, Asimismo, De igual manera, De igual modo, De la misma manera, Encima,

	Igualmente, Inclusive, incluso, Más aún, Paralelamente, Por otra parte, Por otro lado, Sumando, También, Todavía más
Orden	Ante todo, En primer lugar, En un principio, Inicialmente, Para comenzar, Primero, A continuación, Acto seguido Después, En segundo lugar (tercero, cuarto, quinto, etc.), Llegado a este punto, Por otro lado, Por un lado, Posteriormente, En conclusión, En suma, Finalmente, Para resumir, Por último
Secuencia	A la vez, Actualmente, Al mismo tiempo, Antes, Con el paso del tiempo, Después, Después, En este instante, Luego, Más tarde, Mientras tanto, posteriormente, Simultáneamente
Restrictivo	Ahora bien, Al contrario, Aun así, De cualquier modo, De todas formas, Después de todo, En cambio, En contraste, En cualquier caso, En todo caso, Mas, No obstante, Por el contrario, Por otra parte, Sin embargo, Si no, Tampoco
Exclusivo	Más bien, Antes bien
Comparativo	Análogamente, Contrariamente De modo similar, Del mismo modo, En cambio, Igualmente
Reformulativo	En otras palabras, Es decir, Esto es, O sea
Concesión	A pesar de, Aun así, Aun cuando, Aunque, Con todo, Pese a que Si bien
Consecuencias	Así que, De ahí que. De manera que, De modo que, En conclusión. En consecuencia, Entonces, Por consiguiente, Por ello, Por esta razón, Por esto, Por lo tanto, Por tanto
Causa	A causa de, Así pues, Debido a que, Por el hecho de que, Por ello, Por ende, Porque, Pues, Puesto que, Ya que
Preposiciones	A, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, so, sobre y tras.

Nota: Contenidos y elementos revisados dentro del taller en el apartado de “Artículos, conectores y preposiciones”

Campos semánticos

Se puede encontrar en la literatura “campos semánticos” con diferentes nombres o referentes como lo es el “campo léxico”, “sistema semántico”, “constelación asociativa”, estos nombres derivados de diferentes estudios que se han hecho en lingüística, pero aludiendo prácticamente

a la relación semántica con la que cuentan las palabras (Martínez, 2003). Sin embargo, para delimitar lo que se usará como campo semántico en esta intervención se retomará como el conjunto de palabras o expresiones que abarca un determinado campo de significados. Es un grupo de expresiones que pertenecen a un mismo sistema lingüístico o comparten al menos un rasgo semántico (Lewandowski, 1982)

Homónimos y Polisémicos

Se conoce como homónimos y polisémicos a las palabras que tienden a tener la misma estructura gráfica o fonética y tienen varios significados que los otorga el contexto de la oración. Dichas palabras competen en la construcción de la comprensión lectora y en la construcción de textos a la ambigüedad léxica. (Estevéz Mozó, 1991). Es decir, son palabras en las que es importante la comprensión contextual de la oración para poder inferir el significado que se le está atribuyendo.

Para la comprensión lectora de los alumnos Sordos, es importante la práctica de lectura como un todo y no por unidades. La importancia de los homónimos y polisémicos en la lectura y la escritura radica en el uso total de la morfosintaxis. Que el estudiante se vea en la necesidad de ver la funcionalidad de la oración como un todo y no separar por unidades con las palabras que conoce.

Antónimos y Sinónimos

Retomando que una de las dificultades con las que cuentan los estudiantes Sordos al momento de comprender una lectura es la amplitud de vocabulario entre la LS y la LE, por lo tanto se retomará el tema de antónimos y sinónimos como herramienta para ampliar las palabras que

ya conocen y relacionarlas con otras palabras que comparten un significado similar (sinónimos) y conocer antónimos y ampliar la cantidad de palabras que conocen relacionando palabras que signifiquen lo contrario a palabras conocidas. Sirve de igual manera para que los estudiantes puedan tener más opciones de palabras cuando estén creando un texto.

Consideraciones éticas

Se aplicará un consentimiento informado a cada participante y en caso de ser menores de edad se les dará un asentimiento informado junto con el consentimiento informado de los padres. Tanto sus evaluaciones como observaciones o cualquier otro dato se salvaguardarán de manera confidencial sin exponer algún dato que pueda evidenciar al participante.

Los datos recabados serán usados con fines meramente de investigación y de manera anónima.

Se realizará devolución de resultados a la institución con fin de informar el impacto de la evaluación como también para brindar materiales y herramientas para seguir con el apoyo constante a sus estudiantes.

RESULTADOS

Análisis de resultados

Para el análisis de resultados se dividirá en dos secciones; Análisis Cuantitativo y Análisis Cualitativo:

Por el N de la población y el análisis individual de cada participante, en el Análisis Cuantitativo se partirá por observar la puntuación obtenida directamente en ambas mediciones. Se procederá a analizar cada proceso, en un primer momento el desempeño individual de cada participante en ambas evaluaciones; pretest (T1) y posttest (T2) a la intervención. Posterior al desempeño

individual, se analizará el desempeño grupal con fin de globalizar el impacto de manera grupal de la intervención.

En la segunda sección de Análisis Cualitativo se retomarán aspectos como la Observación y con ella la modificación de actitudes de los participantes, y un análisis Psicogenético a partir de los resultados obtenidos.

ANÁLISIS CUANTITATIVO

Construcción de textos

Para el análisis de resultados de la construcción de textos se generó una tabla por cada participante la cual ya incluye la media de los dos textos evaluados; Texto Narrativo y Texto Expositivo.

RESULTADOS PARTICIPANTE S

TABLA 3.0

Comparación de resultados de medias de Construcción de Textos del participante S

	Coherencia	Cohesión	Estructura Textual	Gramática	Ortografía	Puntuación	Adecuación comunicativa	Media
T1	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00	2.00	2.00	1.86
T2	3.00	2.00	2.00	2.00	3.00	3.00	2.50	2.50

Nota: T1 se refiere al pretest y T2 al postest

Se observa que hubo categorías que no tuvieron un cambio, en este caso específico se identifican: *cohesión* y *gramática*. Lo anterior lo podríamos relacionar con la ya mencionada dificultad que presenta la comunidad Sorda respecto a la interacción y relación entre palabras función cómo las preposiciones y los conectores. Mientras que las puntuaciones donde hubo modificación se encuentran: *coherencia*, *estructura textual*, *ortografía*, *puntuación* y *adecuación comunicativa*.

Para ilustrar un poco más los resultados iniciales podemos observar en la Imagen 1.1 y 1.2 que corresponden al Texto Narrativo y Expositivo del participante S respectivamente. Se identifican dificultades del uso de palabras función como; en el Texto Narrativo: “Ellos a la trabajar”, “...su la familia”, “su la vida”, “tuyo la familia” o en el Expositivo: “...luego una la trabajo”, “...una trabajo, mi vida”. El uso de artículos en el primer texto es mal implementado, se usan de más o no pertenecen al género de la palabra. El uso de preposiciones es casi nulo en ambos textos. Por lo tanto, vemos una dificultad evidente en cuestiones de la morfosintaxis y la cohesión y gramática entre palabras. Sin embargo, si hay una adecuación comunicativa observando la respuesta obtenida. No hay una disgregación semántica, no contesta nada fuera del contexto solicitado.

Imagen 1.1

Evaluación T1 Texto Narrativo Participante S

Ellos a al trabajar para algo su la familia
 comer, beber, comida, etc, su la vida entre
 comida, y tambien no más facil porque
 muchas todos dias, meses, año al trabajo
 poco vista tuyo la familia, para hablar
 con los hijos o esposos, y tambien
 a no me gusta comida porque mucha
 solo estoy enojado, etc, asi la vida

Imagen 1.2

Evaluación T1 Texto Expositivo Participante S

A mi gusta mucho, ir a lugares en CDMX,
 Oaxaca, BQ, etc, tambien otra cosas
 en Corea del Sur y India. tambien
 comer, foto, hablamos con mi mejor amiga,
 muchas cosas, luego una la trabajó,
 porque yo quiero muchas cosas como en
 los joven, hombre, mujer, etc, para que
 neceses una trabajó y mal vida

Posterior a la intervención, se observan cambios en las estructuras de ambos textos. Como podemos observar en la Imagen 2.1 y 2.2 hay un uso adecuado de los artículos y preposiciones "...de la escuela", "un libro", "en la escuela". Además de presentar estructuras en la oración de SVP como "...un hombre que es malo quiere robar pescado". Es decir, uno de las diferencias más notables entre ambos momentos de los textos es la estructura que presentan como también el uso adecuado de artículos y de preposiciones. Como tal, se puede seguir observando dificultades en cuestiones temporales de la oración, pero dichas dificultades no imposibilitan el conocer la intención comunicativa del participante.

Imagen 2.1

Evaluación T2 Texto Narrativo Participante S

Chicos y chicas estudiantes de preparatoria ó universitarios, otros grupos que hablan con sus amigos, otros grupos algo que dejé de la escuela, ellos que ven leer un libro y otros hay muchas cosas que haces en la escuela de preparatoria ó universidad.

Imagen 2.2

Evaluación T2 Texto Expositivo Participante S

La película es mi favorita "Ponyo y el secreto de la sirenita" __

Porqué te ves muy bonita, también me siento mal por ellos es niños no es fácil, entonces hay un hombre es malo quiere robar pescado cómo su esposa y necesito libre para su familia y la vida cómo mi familia siempre amor.

En resumen, de lo anterior, se observa que el participante "S" obtuvo un mejor desempeño en la creación de textos en general en el T2 a comparación del T1. Las características que mejoraron como la coherencia y gramática reflejan que tuvo un mejor orden respecto a las ideas y por consiguiente también tuvo un mejor puntaje en la adecuación comunicativa. Además, es importante señalar que no cometió errores ortográficos o de puntuación en su segunda evaluación, lo que de igual manera indica que hay una mejor revisión de las palabras como un todo y las reglas ortográficas de puntuación.

Desde un punto de vista psicogenético, podemos observar la adquisición de estructuras básicas en el enunciado. Tales como es el uso de artículos, preposiciones y del orden de las palabras y optar por pequeñas oraciones en lugar de enlistar ideas. La interacción con el uso de palabras función le brindaron mayores herramientas para estructurar y hacer más entendibles las ideas, y por ende hacer que su producción escrita tuviese un mejor desempeño.

PARTICIPANTE M

TABLA 4.0

Comparación de resultados de Construcción de Textos de M

	Coherencia	Cohesión	Estructura Textual	Gramática	Ortografía	Puntuación	Adecuación comunicativa	Media
T1	2.50	2.00	2.00	2.00	2.00	3.00	2.50	2.29

T2	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	2.50	3.00	2.79
----	------	------	------	------	------	------	------	------

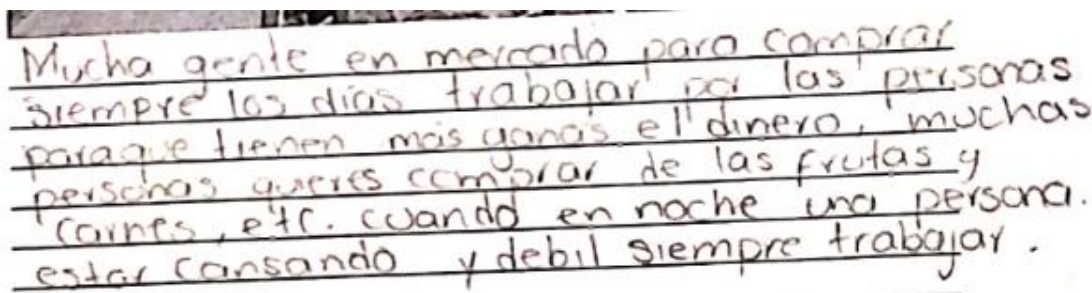
Nota: T1 se refiere al pretest y T2 al postest

Se observa en la primera evaluación de M que hay algunas palabras con faltas o mal uso de artículos como: "...en mercado" "...el partido de futbol" en lugar de *los*. Hay uso de preposiciones y conectores y del uso de algunas palabras para dar estructura al texto. En general M no tiene un mal desempeño en la primera evaluación. Sin embargo, se observa que le es difícil el cerrar una idea ya que usa oraciones demasiado largas y sin una estructura cronológica específica o de desarrollo. Se observa que tiene dificultades con la conjugación de los verbos en tiempos o con el sujeto si es en plural o es en singular.

A diferencia de S, tiene una mejor estructura respecto a la oración, sus oraciones en su mayoría se componen de una estructura SVP. Aunque gramaticalmente o en cuestión de conjugación de la oración no son totalmente correctas, se observa que M tiene mayor consolidada la LE respecto a sus estructuras, palabras e incluso expresiones. Podemos considerar que M usa como herramienta la LE para comunicar incluso emociones y hasta reflexionar sus propias ideas como en la Imagen 3.2 donde escribe: "¿porqué? no sé, no tengo idea".

Imagen 3.1

Evaluación T1 Texto Narrativo Participante M



Mucha gente en mercado para comprar siempre los días trabajar por las personas para que tienen más ganas el dinero, muchas personas quieren comprar de las frutas y carnes, etc. cuando en noche una persona estar cansando y debil siempre trabajar.

Imagen 3.2

Evaluación T1 Texto Expositivo Participante M

Desde era niña tenía 7 años, me gusta mucho el partido de futbol, basquetball y todos, otra yo quiero estudiar fotografía para aprender y experiencia quiero ser profesional. (porque) no sé, no tengo idea creo igual mi familia, cuando yo vi aprendo por mi tía tiene negocio "fotografía".

Posterior a la intervención, podemos observar que hay un uso correcto en los artículos como "Los jóvenes", "la foto", "la familia". Hay uso de conectores para conectar ideas y terminarlas. Es decir, se identifican las ideas de cada oración y complementa con otra idea usando conectores. Se refleja el uso de una estructura SVP como en "Los jóvenes van a la escuela para aprender" y por ende hay una mejor adecuación e intención comunicativa en ambos textos.

Imagen 4.1

Evaluación T2 Texto Narrativo Participante M

Los jóvenes van a la escuela para aprender y tener buen trabajo, platican y ver leer, cuando no tienen clase.

Como extraño regresar a mi escuela veo la foto y recuerdo cuando todo era normal, y pienso como voy a graduarme, no quiero en línea.

Imagen 4.2

Evaluación T2 Texto Expositivo Participante M

Se llama tema “ Parásitos” muy padrísimo, tiene una narrativa perfecta y buenos momentos de tensión.

Llegue a tener miedo por que mataron a la familia.

El mejor parásitos, por que sorprendiendo muy raro a su familia, MUY HORRIBLE Y FEO,vi te todo cosas buenas de risa, tristeza y de miedo.

En resumen, de desempeño del participante “M”, los puntajes que tuvieron un cambio fueron; *coherencia, cohesión, estructura textual, ortografía y adecuación comunicativa*. Es decir, la interacción entre palabras, el orden de la oración y del desarrollo de ideas como la habilidad de expresar una idea general, se vio modificada de manera positiva. Sin embargo, en *puntuación* bajó su desempeño por omisión de “puntos”.

Desde la mirada psicogenética, se reconoce que desde la primera evaluación “M” presentaba un nivel de adquisición de la LE más consolidada respecto a la estructura de la oración y a la intención comunicativa como con frases que expresaban sentimientos y reflexiones propias. Un elemento complejo que requiere el conocimiento de palabras, expresiones, estructuras y un análisis metalingüístico de lo que está escribiendo. Sin embargo, carecía de cierre de ideas para dar paso a consecuentes. Dichos elementos se vieron modificados de manera positiva en la segunda evaluación. Demostrando que la LE es un proceso que va integrando nuevos conocimientos y va perfeccionándose a partir de la práctica. Sigue habiendo algunos detalles a corregir y con los que se puede trabajar como los tiempos gramaticales, temporales y afinar las estructuras de las oraciones y sus conectores.

PARTICIPANTE A

TABLA 5.0*Comparación de resultados de Construcción de Textos de A*

	Coherencia	Cohesión	Estructura Textual	Gramática	Ortografía	Puntuación	Adecuación comunicativa	Media
T1	1.50	2.50	1.00	2.00	2.00	2.00	2.00	1.86
T2	3.00	3.00	3.00	2.50	2.50	2.50	3.00	2.79

Nota: T1 se refiere al pretest y T2 al postest

En la primera evaluación de textos de “A” se observa en primera instancia la conjugación de los verbos de acuerdo al sustantivo, hay algunos artículos los cuales son usados de manera correcta y hay usos de algunas preposiciones y conectores como “en”, “pero”, “a”. Sin embargo, no todos son usados de manera correcta, como “Me gusto ir en corea”, entiende que “en” es una preposición espacial, pero no corresponde a la lógica de la oración. “A” también presenta errores ortográficos como: “juegar”, “frie free” (se refería al juego “Free Fire”) o “maredo” en lugar de mercado.

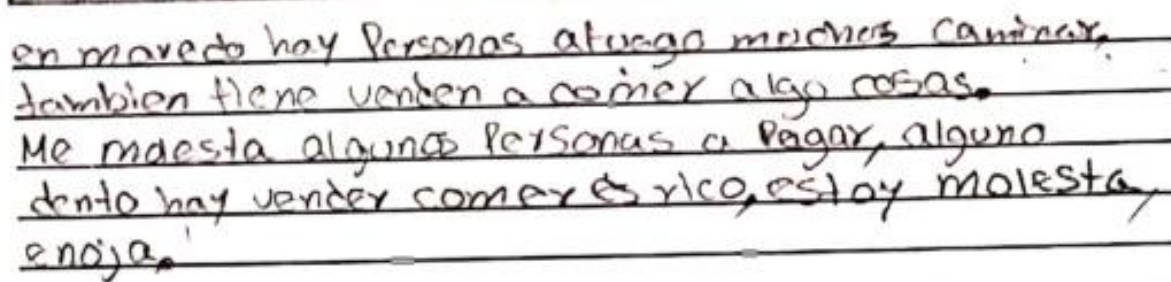
Imagen 5.1

Evaluación T1 Texto Expositivo Participante A

Me gustó mucho ~~se~~ hablar a mi amiga la Platicar,
 Siempre ~~acompañar~~ juntos ella amiga, también
 juntos ~~pasaban~~ en lugar ~~mis~~ nada.
 Me gustó muchas ~~comer~~, Tipos de juegos pero me
 gusto mas jugar de frie free, Me gusto los animales
 gato, perro, etc...
 Me gusto ir en corea del sur, usa, francia, mas
 nada

Imagen 5.2

Evaluación T1 Texto Narrativo Participante A



en mercado hay personas atrevido muchos caminar,
 tambien tiene vendedores a comer algo cosas.
 Me molesta algunas personas a pagar, alguna
 dentro hay vender comer es rico, estoy molesta,
 enoja.

Posterior a la intervención, se observa un cambio respecto a la estructura de la oración SVP. Hay varias oraciones que respetan esta regla como en la Imagen 6.1: “Mi película favorita es la de nombre mama”. Se obtuvieron casi ningún error ortográfico a excepción de algunas palabras las cuales les faltaba acento y una creación ideas con inicio y final en lugar de lista de palabras como en la evaluación del T1. En ambos textos es capaz de expresar un sentimiento como “estoy molesta” pero de ser descriptiva solamente en T2 hay una conexión con el texto y el sentimiento como en “...y es una película que me da sentimiento”. La complejidad entre ambas oraciones demuestra un crecimiento en el manejo de las palabras y la relación entre oraciones.

De igual manera se observa que hay una mayor estructura textual en el T2 al ver que hay un inicio de la idea como “Un día de clases en la escuela...” y desarrollo de dicha idea. Sin embargo, aún se presenta la carencia de palabras que ayuden a dar una mejor conexión entre las oraciones. Las ideas son más claras y como tal *adecuación comunicativa*, pero entre oraciones no hay una *cohesión* como tal.

Imagen 6.1

Evaluación T2 Texto Expositivo Participante A

Mi película favorita es la de nombre 'mamá' es una película de terror. Esa película es mi favorita por que explica una historia de una mamá que mato a su bebé y después encuentra dos niñas que las quiere como sus hijas, la mamá es un fantasma y es una película que me da sentimiento.

Imagen 6.2

Evaluación T2 Texto Expositivo Participante A

Un día de clases en la escuela preparatoria, la clase ya termino algunos alumnos ya se van a su casa, algunos de los estudiantes se quedan a platicar con los amigos otros jóvenes estar sentados leyendo libros, todos los alumnos hacen actividades diferentes. Los alumnos todos están con ropa diferente, porque es un día de no llevar uniforme a la escuela, ese día llevan libre la ropa

A diferencia de los participantes anteriores, todas las puntuaciones de "A" se modificaron para mejora, es decir, mejoró la interacción entre palabras, el uso correcto de conectores, preposiciones y/o artículos y además de cuestiones como la puntuación y ortografía. A nivel psicogenético, presenciamos una mejoría respecto a las estructuras que tiene la LE del español, y no priorizando la estructura de enlistado que prevalece en la LS.

DESEMPEÑO GENERAL CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS

TABLA 6.0

Comparación de resultados de medias de Construcción de Textos del grupo

	Coherencia	Cohesión	Estructura Textual	Gramática	Ortografía	Puntuación	Adecuación comunicativa	Media
T1	2.00	2.17	1.33	2.00	2.00	2.33	2.17	2.00
T2	3.00	2.67	2.67	2.17	2.83	2.67	2.83	2.69

Nota: T1 se refiere al pretest y T2 al postest

Respecto al desempeño general del grupo, se identifica una mejoría en todas las puntuaciones de la T2 en comparación al T1. Es decir, en una visión global de la intervención se notó mejoría en la producción de textos desde la interacción entre palabras, el uso de palabras función como conectores o preposiciones, el orden y desarrollo de las ideas, el uso de puntuación y por último la efectividad de transmitir un mensaje.

Los primeros resultados reflejan la transliteración que tiene la población Sorda cuando producen algún texto u oración. Es decir, se refleja una estructura similar a la que se presenta en la LS, donde se carece el uso de preposiciones o artículos y se prioriza el uso de sustantivos o palabras clave para dar a entender una idea. Sin embargo, los clasificadores o elementos como el gesto quienes se encargan de dar un sentido a la comunicación no se pueden expresar de manera escrita. Por lo tanto, el resultado son palabras claves al azar con una que otra palabra función.

Lo anterior se ve modificado y refleja una evolución y construcción de nuevas estructuras gramaticales que permiten al español usarse como LE y no solo como la representación escrita de cada seña que se usaría para componer una oración en LS. Hay un cambio evolutivo, que, si bien no es perfecto y falta mucho trabajo, demuestra una modificación significativa en el proceso de adquisición como otra lengua al español.

COMPRENSIÓN LECTORA

De igual manera que el análisis de los resultados de Construcción de Textos, el análisis de Comprensión Lectora se compuso en dos partes; un análisis individual y un análisis de desempeño grupal.

PARTICIPANTE S

TABLA 7.0*Comparación de medias de Comprensión Lectora de S*

	Inferencia	Propósito de la lectura	Estructuras textuales	Comprensión lectora y aprendizaje	Media
T1	2.50	3.00	3.00	2.00	2.63
T2	2.75	2.00	2.5	3.00	2.56

Nota: T1 se refiere al pretest y T2 al postest

El participante “S” con cuestiones de lectura se observó que obtuvo resultados que mejoraron como también algunos que bajaron su puntuación. Las categorías que mejoraron competen a la inferencia del texto, es decir a la información que no está explícita en el texto y se puede deducir por la comprensión de palabras cercanas o por la intención del texto y como tal la comprensión y aprendizaje de nuevas palabras. Sin embargo, su puntuación bajó en la identificación del propósito de lectura y el identificar un orden o estructura en el texto.

Se podría inferir que tuvo un mejor entendimiento con cuestiones abstractas de la lectura. Pero los eventos cronológicos, los cuales estaban implícitos en el texto, le fueron un poco más difíciles de identificar, aunque no quiere decir que no haya reconocido algunos. Su media en general bajó no de una manera importante, pero hubo puntuaciones que impactaron directamente a su desempeño general.

PARTICIPANTE M

TABLA 8.0*Comparación de medias de Comprensión Lectora de M*

	Inferencia	Propósito de la lectura	Estructuras textuales	Comprensión lectora y aprendizaje	Media
T1	2.50	2.00	2.50	1.00	2.50
T2	2.75	2.00	1.50	3.00	2.75

Nota: T1 se refiere al pretest y T2 al postest

El participante “M” también tuvo algunos puntajes que mejoraron, solamente el puntaje de estructuras textuales se vio modificado de manera negativa. Se observó que con respecto al entendimiento de nuevas palabras y la comprensión del texto tuvo un mejor desempeño, mientras que en encontrar una estructura cronológica o de desarrollo tuvo mayor dificultad. Con respecto al propósito de lectura no hubo un cambio como tal, por lo que se infiere que no hubo un impacto directo en la identificación específica del uso del texto leído.

PARTICIPANTE A

TABLA 9.0

Comparación de medias de Comprensión Lectora de A

	Inferencia	Propósito de la lectura	Estructuras textuales	Comprensión lectora y aprendizaje	Media
T1	2.50	3.00	2.50	3.00	2.50
T2	2.75	3.00	2.50	3.00	2.75

Nota: T1 se refiere al pretest y T2 al postest

Por último, el participante “A” obtuvo casi la misma puntuación en el T1 que en el T2 a diferencia de la *inferencia*. Es decir, con respecto a *propósito de lectura*, el cual ya tenía un puntaje alto, no tuvo problemas en identificar el motivo por el cual se usaría el texto leído, de igual manera la *comprensión lectora y el aprendizaje*. En *estructura textual* se observa que puede identificar estructuras, pero de manera superficial, y esto no mejoró en el T2.

Desempeño general comprensión lectora

TABLA 10.0

Comparación de medias de Comprensión Lectora del grupo

	Inferencia	Propósito de la lectura	Estructuras textuales	Comprensión lectora y aprendizaje	Media
T1	2.00	2.17	1.33	2.00	2.00
T2	3.00	2.67	2.67	2.17	2.83

Nota: T1 se refiere al pretest y T2 al postest

En general los tres participantes mayor puntuación contrastando la T1 y la T2. Tuvieron menos dificultad de identificar las palabras nuevas en el texto y relacionarlas con un sentido global de este. A su vez pudieron identificar estructuras textuales con mayor facilidad e inferir el contenido implícito del texto.

Sin embargo, revisando los resultados anteriores podemos identificar la *inferencia* como una de las categorías las cuales tuvieron un mayor cambio entre ambas mediciones. Esto nos podría indicar que la intervención pudo tener un efecto favorable a la abstracción del texto.

ANÁLISIS CUALITATIVO

Con respecto a la evaluación de manera cualitativa se pueden realizar diferentes puntualizaciones como lo son las observaciones generales que se tuvieron en el grupo como el desempeño en el transcurso de la intervención y el comportamiento de los participantes durante todo el proceso.

Observaciones generales

Se trabajó contantemente con el grupo diferentes temas con respecto a la ampliación de vocabulario, sin embargo, se recalcó prácticamente todas las sesiones el uso de la estructura “Sujeto + Verbo + Predicado” (SVP) al momento de crear una oración. Este tipo de acciones fue de gran utilidad en el trayecto de la intervención y podría ser también una de las principales variables por las cuales también mejoró la estructura textual al momento de crear un texto en el T2 de la evaluación de construcción de textos.

Observación de cambios de actitud y conducta

Probablemente uno de los mayores factores de mejora y que cambió de manera radical fue el comportamiento de los participantes en el transcurso de la intervención. Si bien, los participantes en un inicio se comportaban poco participativos, inhibidos y sin intenciones de externar dudas, progresivamente se fue modificando este tipo de comportamientos con los cuales se permitió la mayor participación dentro de las actividades e incluso esclarecer dudas fuera del aula.

La interacción constante y el repetir que el taller era una herramienta para apoyarles con el aprendizaje del español en vez de un curso o materia como tal ayudó a que se desarrollaran con menor inhibición. De igual manera se observó que los estudiantes también se integraban en la construcción del conocimiento para sus pares, al momento de tratar de explicar un tema a su compañero o alguna duda que surgía.

De igual manera se observó que la virtualidad en clases generaba o facilitaba que los participantes se distrajeran en las actividades de la intervención o al momento de comunicación entre el estudiante-intérprete-investigador. Por lo tanto, se percibió muchas veces el fastidio de algunos de estos integrantes cuando no se podía entender algún tema. Esto creaba un obstáculo importante al momento de participar o esclarecer de dudas.

Interpretación desde la perspectiva Psicogenética

Se contabilizó el número total de los tipos de palabras en la producción escrita de ambas evaluaciones de Construcción de Textos de los tres participantes. Dichas palabras se separaron en; Sustantivos, Verbos, Conectores, Artículos, Preposiciones, Adjetivos/Adverbios. Lo anterior con el fin de explorar más a fondo la estructura de las oraciones e identificar si hubo alguna modificación respecto al uso de palabras y palabras funciones que se revisaron en el taller.

TABLA 11.0

Contabilización del total de palabras usadas en Construcción de Textos de los participantes.

Participante	S		M		A	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Sustantivos	26	23	18	8	20	28
Verbos	9	13	13	18	21	21
Conectores	15	10	9	6	4	6
Artículos	10	6	6	6	3	15
Preposiciones	4	4	7	10	9	9
Adjetivos/adverbios	7	7	6	14	10	7

En la tabla podemos identificar información de utilidad de manera individual en el desempeño de cada sujeto. Respecto a *S* se observa que hay un decremento en el uso de sustantivos y artículos, por el contrario, se aumentan los verbos y se mantienen las preposiciones y los adjetivos. Específicamente con *S* se revisó que la producción en sus oraciones tendía a usar muchos sustantivos sin conexiones, casi como si fuera lista. En la segunda medición y producción se observa que el uso de sustantivos disminuye, pero mejora la cohesión entre las palabras y por lo tanto también la coherencia de las oraciones y su calidad de oraciones.

Con *M* observamos un caso similar al de *S* en sentido que los sustantivos disminuyen drásticamente y un poco los conectores. Las preposiciones y los adjetivos y adverbios aumentaron y los artículos y conectores se mantuvieron al mismo número. En caso de *M* quien en ambas mediciones obtuvo buenas puntuaciones respecto a escritura, si hay un cambio respecto al uso de sustantivos con oraciones más complejas. Es decir, sus oraciones se centraron en menos sujetos, pero así pudo realizar descripciones más específicas y oraciones con más estructura y cohesión, por lo tanto, coherencia y adecuación comunicativa.

Por último, el caso de *A* es muy diferente al de los participantes anteriores. De manera contraria, *A* aumentó sus sustantivos, artículos y conectores, disminuyeron sus adverbios o adjetivos y los verbos y preposiciones se mantuvieron. En las primeras evaluaciones se observa que se tendía a usar los sustantivos casi de manera de lista. Sin embargo, en la segunda medición, aunque haya más sustantivos, la suma de los artículos en la oración genera que los textos no funjan tanto como lista, sino también como descripción de cada sustantivo que va a realizar una acción. Se observa que *A* en específico prioriza las acciones para dar sentido a su texto, y aunque esto daba una idea al lector de su intención comunicativa, el usar palabras funciones como conectores o artículos ayudaron a una mejor estructura y por lo tanto una mejor adecuación comunicativa.

Desde la perspectiva psicogenética se debe concebir la Lengua Escrita como un proceso de transformación y construcción constante. Si bien los estudiantes siempre han tenido una interacción con el español de manera presencial, no la presentan de manera activa o como primera opción como herramienta comunicativa. El hecho de estar en una institución Bilingüe bicultural fomenta la interacción con ambas lenguas, lo que propicia una adquisición más constante y activa a diferencia de primaria o secundaria donde normalmente la población Sorda de Morelos está acostumbrada a estar en un Centro de Atención con usuarios de la LSM y donde son introducidos al español de manera muy superficial.

Respecto a esta interacción constante no se podría identificar el Taller como único factor determinante para el mejor desempeño de los participantes, sin embargo, si como una variable considerable del “como” se interactúa con el español, sus reglas, nuevas palabras, técnicas de inferencia de significados de palabras etc.

De igual manera, la intención del taller al ser un espacio de nuevos aprendizajes y no de evaluación o crítica constante al uso del español en el grupo de estudiantes Sordos, se vio reflejado en lo que anteriormente se mencionó como un cambio actitudinal con respecto a la participación y la desinhibición. Por lo tanto, esto también es un factor importante en la diferencia de puntuación entre ambas evaluaciones.

Por lo tanto, desde el enfoque psicogenético debemos tomar todos estos factores como variables para la adquisición de procesos complejos como la comprensión lectora y la construcción de textos, y no solamente el aula o un taller como factor decisivo para un cambio importante en ambos procesos. El dar herramientas funcionó en gran medida para tener una mejor estructura o tener otro tipo de estrategias para la comprensión de un texto, sin embargo, todas las variables anteriores y con seguridad otras variables extrañas fomentan que el estudiante construya y siga desarrollando dichos procesos.

DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos y de la información encontrada en la literatura se puntualiza lo siguiente; Como lo describió Domínguez y Alegría (2010), se aprecia que los estudiantes pueden identificar estructuras textuales en ambas evaluaciones, pero tienen dificultad de crearlas por la falta de vocabulario. Sin embargo, el taller y la interacción continua con el español hicieron fueron variables que modificaron y mejoraron los textos de la evaluación post intervención. El hecho de tener más palabras las cuales usar, que no

necesariamente eran sustantivos, les generó una mayor facilidad para crear oraciones más complejas y con mejor cohesión y coherencia.

Respecto a los resultados obtenidos en Comprensión Lectora, se observó que hubo una mejoría en los resultados posteriores a comparación de la primera medición. En relación al resultado, se retoma la técnica antes descrita que utilizan los estudiantes Sordos de identificar palabras claves dentro de los textos para generar una idea sobre la temática del texto o de la oración (Dominguez, 2001). Y a través de esta técnica se puede explicar la mejoría de los resultados, los participantes al ser expuestos al taller y a diferentes materias donde interactúa con el español (LE), generaron más herramientas y conexiones semánticas. Esto es, que gracias a la ampliación o profundidad de vocabulario o léxico se generaron herramientas para que los participantes identificaran más palabras, y por ende tuvieron una mejor comprensión lectora.

CONCLUSIÓN

La perspectiva psicogenética nos permite entender la LE como un proceso que se construye a través de la interacción con el entorno y en situaciones donde se permita adquisición de una manera significativa y con funciones comunicativas (Hinojosa Valencia, 2016). Por lo tanto, se da la capacidad al investigador de considerar varios factores contextuales, sociales, académicos e individuales dentro de la construcción de una lengua. No solamente desde la perspectiva de una intervención clínica, lo cual este taller fue lejos de serlo. Se observó en general un mejor desempeño y estructura comparando los resultados de antes y después, pero es importante enfatizar que la interacción que tuvieron los estudiantes desde otras perspectivas contextuales como lo es el estar en una preparatoria enfocada desde una educación

Bilingüe, donde el estudiante interactúa constantemente con temas diversos en español, y donde conocerá nuevas palabras, estructuras y formas de expresión escrita.

No por eso se debe de desacreditar el papel de un taller de LE enfocada específicamente para estudiantes Sordos, por el contrario. Es un taller que permite un espacio donde se exponen dudas, explican estructuras, conjunciones, palabras etc., que probablemente sus pares oyentes tienen mejor consolidados y que en materias no se para a revisar dichas dudas. Un taller con la intención de regularizar la LE en estudiantes Sordos debe ser una opción de apoyo viable en las escuelas que cuenten con estudiantes Sordos.

REFERENCIAS

- Albertini, J., Marschark, M., & Kinch, P. (2016). Deaf Students' Reading and Writing in College: Fluency, Coherence, and Comprehension. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21, 303–309.
- Álvarez, A., & Ramírez Bravo, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Folios*(32), 73-88. Von <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3459/> abgerufen
- Antia, S., Reed, S., & Kreimeyer, K. (2005). The written language of Deaf and Hard of Hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*(10), 244-55.
- Arango, G., Couret, G., Jackson, D., De la Machorra, A., Martinez , V., Mora, N., . . . Aroche. (1985). *Mis primeras señas II*. México: Serie de cuadernos didácticos. Dirección General de educación Especial. Secretaría de educación Pública.
- Arango, G., García-Lanz, H., & Jackson, D. (1983). *Mis primeras señas*. México: Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Especial.

- Belichón, M., Igoa, J., & Rivière, A. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Valladolid: Trotta.
- Bochner, J., & Albertini, J. (1988). Language Learning and Deafness. In M. Strong. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cain, K., Oakhill, J., Barnes, M., & Bryant, P. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and relation to knowledge. *Memory & Cognition*(29), 850-859.
- CONADIS. (2018). *Glosario de términos sobre discapacidad*. Recuperado el 10 de septiembre de 2019, de http://www.semar.gob.mx/derechos_humanos/glosario_terminos_discapacidad.pdf. Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos.
- Cruz Aldrete, M. (2017). Reflexiones sobre la Educación Bilingüe Intercultural para el Sordo en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, III(1), 133-145.
- Cruz Marte, C. (2017). What do deaf people think about learning the written language? *Instituto Tecnológico de Santo Domingo*, 73-82.
- Cruz-Aldrete, M. (2019). Niños oyentes de familias sordas: ¿Un bilingüismo silencioso? *Lingüística Mexicana. Nueva Época*, 1(3), 41-62. . Von http://linguisticamexicana-amlamex.mx/index.php/Linguistica_mexicana/article/view/363 abgerufen
- Domínguez , I. (2006). *Modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos*. Habana.
- Domínguez Gutiérrez, A. B., & Alonso Baixeras, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Salamanca: Aljibe.
- Dominguez, A. (2001). Necesidades educativas especiales relacionadas con la lectura. In F. Mata, *Enciclopedia Psicopedagógica de la Educación Especial*. Málaga: Aljibe.

- Domínguez, A., & Alegria, J. (2010). Reading Mechanisms in Orally Educated Deaf Adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*(15), 136-148.
- Estevéz Mozó, A. (1991). Estudio normativo sobre amigüedad en castellano. *Cognitiva*, 3(2), 237-246.
- FIAPAS (Jáudenes, C. et ál.). (2013). *Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva (5ª ed.)*. Madrid: FIAPAS.
- Figuerola , V., & Rosa Lissi, M. (2005). La lectura en personas sordas: Consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización de la Lengua de SeñasE DE SEÑAS. *Estudios Pedagógicos*, XXXI(2), 105-119.
- Fox, S. (1994). Metacognitive strategies in a college world literature course. *American Annals of the Deaf*(139), 506-510.
- Fridman, B. (2001). *Iniciativa de Ley Federal para la cultura del sordo. (manuscrito inédito)*.
- González Reyes, N., & Ibáñez Acevedo, P. (2018). *Exploratory acrion research: Teaching vocabulary to deaf students through the use of visual aids*. Concepción: Universidad de Concepción.
- González Trujillo, M. (2005). *Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción. Tesis doctoral*. Granada: Universidad de Granada.
- Grasser, A., & Tipping, P. (1998). Understanding texts. *A companion to cognitive science*, 324-330.
- Guajardo, E. (24. Julio 2019). Inclusión Educativa en la UAEM - Comunidades Sordas: Unidad para Inclusión Educativa UAEM. *El Regional*.

- Guajardo, E. (22. Mayo 2019). Inclusión Educativa en la UAEM - Secretaría General: Servicios Escolares. *El Regional*. Von <https://elregional.com.mx/inclusion-educativa-en-la-uaem-secretaria-general-servicios-escolares> abgerufen
- Gutiérrez Cáceres, R., & Salvador Mata, F. (2010). Procesos cognitivos y metacognitivos en la expresión escrita de alumnos sordos de educación secundaria. In M. Carrillo, *Dislexia y sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades* (S. 221-236). Málaga: El Aljibe.
- Herrera Fernández, V., & Chacón Macchiavello, D. (2016). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Estudios pedagógicos*(42(2)), 171-191. Von <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200010> abgerufen
- Herrera, V. (Marzo 2005). Adquisición temprana de lenguaje de signos y dactilología. *Revista Psicopedagógica*(77-78), 2-10.
- Hickok, G., Bellugi, U., & Klima, E. (2001). Sign language in the brain. *Scientific American*.
- Hinojosa Valencia, M. (2016). *Procesos de adquisición de la lengua escrita en población infantil con*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Huerta, M. (2019). *Adquisición de la lengua escrita en estudiantes sordos de la uaem desde un enfoque psicogenético*. Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- INEGI. (2014). *La discapacidad en México, datos al 2014*. Von http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825090203.pdf abgerufen

- Jáudenes, C., & cols. (2010). *Dossier de Prevención y Atención Precoz de los problemas auditivos en edad escolar* (4ª Ausg.). Madrid, España: Confederación Española de Familias de Personas Sordas - FIAPAS.
- Lewandowski, T. (1982). *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Cátedra.
- Lopreto, G. (2012). Alfabetización de sordos: Cuando L2 es la lengua escrita. *IV Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera*. Von http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2726/ev.2726.pdf abgerufen
- Luetke-Stallman , B., & Nielsen, D. (2003). The contribution of phonological awareness and receptive and expressive English to the reading ability of deaf students with varying degrees of exposure to accurate English. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*(8 (4)), 464-484.
- Macchi, M., & Veinberg, S. (2005). *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Argentina: Noveduc.
- Marschark, M. (1997). Learning to read and write. Psychological development of deaf children. *Oxford University Press*, 203-227.
- Marschark, M., Lang, H., & Albertini, J. (2002). *Educating Deaf Studies*. Nueva York: Oxford University Press.
- Martínez, M. (2003). Definiciones del concepto campo en semántica: antes y después de la lexemática de E. Coseriu. *Odisea*, 101-130.
- Martinez, M. (2017). *La enseñanza a niños y jóvenes sordos en un contexto de educación bilingüe*. San Luis Potosí: Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE.
- McEvoy, C., Marschark, M., & Nelson, D. (1999). Comparing the mental lexicons of deaf and hearing individuals. *Journal of Educational Psychology*(91), 1-9.

- Mckoon, G., & Ratcliff, R. (1992). Inference During Reading. *Psychological Review*, 440-466.
- Monsalve González, A., & Nuñez Batalla, F. (2006). La importancia del diagnóstico e intervención temprana para el desarrollo de los niños sordos. Los programas de detección precoz de la hipoacusia. *Intervención Psicosocia*, 15(1), 7-28.
- Musselman, C. (2000). How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Musselman, C. (2000). How do children who can't hear learn to read an* *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* , 5 (1): 9-31.
- Musselman, C., & Szanto, G. (1998). The written language of deaf adolescents: Patterns of performance. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*(3), 245-257.
- Myers, D. (2000). *La sensación. En: Myers, D. Psicología*. España: Médica Panamericana.
- Orduña, I., & Ruiz, L. (2010). Morfemas Clasificadores en la Lengua de Señas Mexicana. *Signos Lingüísticos*, VI(11), 61-84.
- Ortiz, M. (2018). *ACTITUD DEL DOCENTE RESPECTO A LA INCLUSIÓN*. Cuernavaca: (Tesis de grado maestría) Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Pérez-Díaz, N., Cruz-Paz, M., & Leyva-Ruiz, M. (2011). La construcción de textos escritos: un acercamiento a su conceptualización. *Pérez-Díaz, Nancy, & Cruz-Paz, Mariela Esther, & Leyva-Ruiz, Marisol (2011). La construcción de textos escritos: un acercamiento a su* *Ciencias Holguín*, XVII(3), 1-11.
- Ramos, C. (2006). Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo año básico. *Onomázin*, 197-210.

- Real Academia Española. (kein Datum). *Diccionario de la lengua española*. 23.^a ed., [versión 23.2 en línea]. Abgerufen am 09. septiembre 2019 von <https://dle.rae.es>
- Rodríguez, M. (1992). *El Lenguaje de Signos*. Madrid: CNSE. Fundación ONCE.
- Rusell , G. (2016). *La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de Español como Lengua Segunda y Extranjera*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez, M. (2001). El aprendizaje y desarrollo de la lectura (y la escritura) en el alumno con necesidades auditivas: ¿un reto o una aventura? *XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*, 175-184.
- SEP. (2012). *Orientación para la Atención Educativa de alumnos Sordos que cursan la Educación Básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural*. Ciudad de México.
- Singleton, J., Morgan, D., DiGello, E., Wiles, J., & Rivers, R. (2004). Vocabulary Use by. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*(9), 86-103.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó.
- Strasser, K., Del Río , F., & Larrain, A. (2013). Vocabulary depth and breadth: Their role in preschoolers' story comprehension, *Estudios de Psicología*. 34:2, 221-225.
doi:10.1174/021093913806751401
- Torres Monreal, S., & Santana Hernández, R. (2005). Reading levels of Spanish Deaf Students. *American Annals of the Deaf*(150), 379-387.
- UNAM-Siglo XXI. (2010). *Enciclopedia de conocimientos fundamentale* (Bde. Vols. I, Español). México: McGrawHill.

Vernon, S. (2013). Desarrollo de la escritura y conciencia fonológica: Una variable ignorada en la investigación sobre la conciencia fonológica. In E. Ferreiro, *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito* (S. 131-139). DF: Siglo Veintiuno.

WFD&SNAD. (2008). *Informe de la Encuesta Global de la Secretaría Regional de la WFD para México, América Central y el Caribe*. Suecia: Federación Mundial de Sordos y la Asociación Nacional de Sordos.

Zamudio, C., & Ortiz, R. (2017). La interpretación de textos en los comienzos de la alfabetización del niño sordo. *Revista Estudios de Lingüística Aplicada*(66), 77-107.
Von <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6691041> abgerufen

ANEXOS

Anexo 1

EVALUACIÓN COMPRESIÓN TEXTOS

Familia pequeña

Mi familia no es muy grande. Somos solo cuatro personas: mi padre, mi madre, mi hermana, y yo. También tenemos un perro. Yo soy mayor que mi hermana, pero ella es más alta. Vamos juntos al colegio. Yo tengo doce años y ella once. Mis padres se llaman Javier y María. Mi hermana se llama Sara, y yo Luis. Vivimos en una casa muy bonita.

Mi padre es banquero, y mi madre ama de casa. Por la mañana, desayunamos juntos en la cocina. Me gusta desayunar con mi familia. Además, por las mañanas siempre tengo hambre. Después del colegio, mi madre prepara una comida deliciosa. Por la tarde, mi madre queda con sus amigas, y mi padre juega al tenis. Mi hermana y yo hacemos los deberes, y después vemos la televisión. Los viernes por la tarde vamos los cuatro de compras.

Mi padre es alto y rubio, y mi madre es morena y delgada. A mi hermana le gusta quedar con sus amigas en el parque. Yo me divierto mucho más jugando a los videojuegos en casa.

*Anexo 2***Pedro y el Parque**

"Me llamo Pedro y hoy quiero hablar del parque que hay junto a mi casa. Yo me divierto todos los días en el parque. Allí veo las palomas comiendo y bebiendo agua. También veo pájaros de colores en los árboles. Yo voy al parque a las cinco de la tarde, cuando termino los deberes de la escuela. Allí veo a mi amigo Juan y a mi amigo Luis. Con ellos juego al escondite y a otros juegos muy entretenidos. Luis se va más temprano del parque porque tiene que ir a la escuela de música a aprender a tocar el piano.

Mi padre también va al parque a hacer deporte. Él corre durante una hora por el parque después de trabajar. Mi madre solo va los fines de semana porque acaba tarde de trabajar. Ella se sienta siempre en el mismo banco y yo juego mientras con mis amigos. Por la mañana cruzo el parque para ir al colegio, pero no me entretengo para no llegar tarde a clase. De camino al colegio veo al guarda del parque y siempre me da un caramelo de fresa."

Anexo 4

Instrucciones: Responda la pregunta lo más detallado posible.



¿Qué es lo que más te gusta hacer? ¿Por qué?
